

Departamento de Educação

# A Influência do Meio Social na Aprendizagem da Escrita

Um estudo de caso no Agrupamento da Escolas Marquês de Marialva, Cantanhede

Aida Estrela da Cruz Póvoa

Departamento de Educação  
A Influência do Meio Social  
na Aprendizagem da Escrita

Aida Estrela da Cruz Póvoa  
Coimbra 2011

Coimbra  
2011

Aida Estrela da Cruz Póvoa  
Mestrado em Ensino do Português

## A Influência do Meio Social na Aprendizagem da Escrita

Um estudo de caso no Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva,  
Cantanhede

Trabalho de Projecto apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra  
para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português

Escola Superior de Educação

Coimbra

Junho de 2011



Aida Estrela da Cruz Póvoa  
Mestrado em Ensino do Português

## A Influência do Meio Social na Aprendizagem da Escrita

Um estudo de caso no Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva,  
Cantanhede

Trabalho de Projecto apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra  
para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português

Orientador: Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

Escola Superior de Educação  
Coimbra

Junho de 2011



Dedico este trabalho ao meu marido e aos meus filhos,  
que me apoiaram nesta caminhada.

E,

em especial,  
em memória daquele que foi  
o melhor pai a quem muito devo.  
Com infinitas saudades

*Αίδα Ρένια*



## **Agradecimentos**

A contribuição de algumas pessoas foi imprescindível para a realização deste trabalho.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Pedro Balaus Custódio, pela orientação e apoio prestado.

Ao meu marido, pelo apoio, paciência e compreensão demonstrados em todos os momentos.

Aos meus filhos pelo incentivo, carinho e dedicação que me concederam.

À minha sogra e à minha mãe que sempre me apoiaram, e as quais privei do conforto e companhia de que precisavam.

Aos meus alunos e encarregados de educação, pela colaboração que me deram.

O meu obrigada.

*Ébida Póvoa*





## **Resumo**

A capacidade de produzir textos escritos constitui, hoje, uma exigência generalizada da vida em sociedade. Não se pede apenas a alguns a tarefa de produção textual; pelo contrário, a sociedade actual reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, mas segundo um leque alargado de géneros.

A Língua Portuguesa, como se pode depreender, é uma disciplina específica e ao mesmo tempo transversal. O domínio da escrita é uma conquista de alcance notável e imprescindível para o desenvolvimento pessoal e social de todos os indivíduos, e é sobre este domínio que incidirá o nosso estudo.

Neste trabalho, tentou-se analisar a razão de algumas crianças falharem na aprendizagem inicial da escrita e a forma como o meio social poderá ter influência nesse processo.

Este estudo envolveu treze crianças do 1.º ciclo, sendo que quatro crianças pertenciam a um meio sociocultural médio e nove pertenciam a um meio sociocultural baixo.

Analizados os inquéritos feitos aos pais, os questionários realizados às crianças e interpretados alguns dos trabalhos realizados ao longo do ano, procurou-se confirmar se o meio sociocultural envolvente tinha uma relação directa com a aprendizagem da escrita. Procurou-se, também, chamar a atenção para a forma como a escola deve ajudar estas crianças, de modo a não ficarem com lacunas de aprendizagem.



## Índice

Dedicatória .....	
Agradecimentos.....	
Resumo .....	
Índice das Tabelas .....	
Índice dos Gráficos.....	
Índice dos Anexos .....	
Epígrafe .....	
Introdução.....	1
Capítulo I - Indicadores indispensáveis à aquisição da escrita .....	5
1. A linguagem oral .....	5
2. A consciência fonológica.....	9
3. O comportamento emergente da escrita .....	11
Capítulo II- A escrita.....	15
2. O ensino da escrita.....	15
2.1. As dificuldades e a escrita.....	19
Capítulo III- Os factores socioculturais .....	25
3. Os factores que intervêm na aprendizagem da criança.....	25
3.1. Família .....	26
3.2. Jardim de Infância.....	31
3.3. A Escola .....	33
Capítulo IV- A investigação prática.....	37
4.1. A questão e as hipóteses .....	37

4.2. Instrumentos utilizados .....	37
4.3. População/amostra .....	38
4.4. Procedimentos.....	38
4.5. A escola.....	38
4.6. Caracterização da turma.....	39
Capítulo V - Registo dos dados recolhidos .....	43
5.1. Resultados do inquérito e questionário .....	43
5.2. Resultados da análise dos trabalhos .....	49
Capítulo VI – Discussão dos dados.....	53
6.1. Inquérito e questionário aos alunos.....	53
6.2. Análise de alguns trabalhos realizados pelos alunos .....	55
Capítulo VII - Conclusões do estudo .....	59
Bibliografia.....	63
Anexos.....	65

## **Índice das Tabelas**

Tabela 1 - Ocupação dos pais.....	45
Tabela 3 - Profissão da mãe .....	45
Tabela 2 - Profissão do pai .....	45
Tabela 4 - Resultado dos trabalhos dos alunos (1.º, 2.º e 3.º) .....	49
Tabela 5 - Resultados do 4.º trabalho das crianças .....	51
Tabela 6 - Resultados dos 5.º e 6.º trabalhos das crianças .....	52
Tabela 7 - Meio sociocultural médio (grupo 1).....	53
Tabela 8 - Meio sociocultural baixo (grupo 2).....	53

## **Índice dos Gráficos**

Gráfico 1 - Distribuição por sexo e idade .....	40
Gráfico 2 - Distribuição por ano .....	40
Gráfico 3 - Distribuição por sexo e ano de escolaridade.....	41
Gráfico 4 - Habilitações dos pais .....	43
Gráfico 5 - Distribuição etária dos pais.....	44
Gráfico 6 – Audição de histórias.....	46
Gráfico 7 - Pessoa que conta a história .....	47
Gráfico 8 - Material disponível em casa. ....	47
Gráfico 9 - Actividades Culturais.....	48

## **Índice dos Anexos**

Anexo 1 - Trabalhos das Crianças.....	67
Anexo 2 - Inquérito aos alunos e encarregados de educação.....	81
Anexo 3 - Questionário aos alunos .....	82



*“é em primeiro lugar a família que influencia o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem. Pode ter um impacto positivo, reforçando aqueles, ou negativo privando o sujeito de oportunidades e de estímulos e abrindo-lhe, assim, o caminho para o insucesso da aprendizagem” (Rebello, 1993:130).*





## **Introdução**

A aprendizagem da escrita, tratando-se de um campo tão complexo quanto fascinante, e sendo um problema antigo, continua actual; por isso, tem sido objecto de estudo em várias áreas.

A sociedade em que vivemos rege-se por princípios de competição e afirmação individuais, essenciais à sobrevivência no meio. Neste contexto, não há lugar para que não se consiga acompanhar o ritmo acelerado da evolução da sociedade, adaptando-se às constantes mudanças. A escola enquanto “palco” de formação dos futuros cidadãos encontra-se no centro de todo o sistema social e, ao mesmo tempo, no centro de todas as contradições. Se é verdade que a escola é para todos, que deve estar apta a responder à diversidade dos alunos que acolhe, configurando os ideais da Escola Inclusiva, é igualmente verdade que os alunos que não acompanham o ritmo de aprendizagem desejado são progressivamente colocados um pouco à margem pela sociedade e esse facto poderá reflectir-se na sua vida futura.

A escola tenta responder à exigência do Ministério da Educação - a inclusão de todas as crianças - e, assim, responder de forma positiva à permanência de todos na escola. Mas alguns são excluídos do conhecimento que a escola tem para oferecer. Torna-se difícil responder e cumprir com a tarefa de transmitir conteúdos programáticos e que socialmente serão necessários aos alunos, na sua vida futura, em sociedade.

A escola actual, como referimos, apesar do esforço dispensado, não tem conseguido resolver este flagelo que tanto aflige as crianças, em especial, nos primeiros anos da sua escolaridade. As dificuldades de aprendizagem, nomeadamente na escrita, são as que nos interessam para este trabalho. Estas dificuldades têm sido estudadas no âmbito de várias áreas e continuam a preocupar educadores, professores, investigadores e pais.

É também um facto assumido como natural, que o desenvolvimento equilibrado da criança é influenciado por vários factores, como o meio social, o ambiente familiar, o nível económico, cultural, entre outros.

Antes de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, a criança apresenta um conjunto de experiências prévias, que se reflectem no seu grau de desenvolvimento nos domínios da psicomotricidade, da linguagem falada, da capacidade de processamento de informação, que depende do meio onde a criança passou os seus primeiros anos de vida. Desta forma, os alunos apresentam potenciais diferentes no início da aprendizagem e estes devem ser conhecidos e considerados pela Escola, no sentido de atenuar as diferenças.

As últimas investigações têm evidenciado uma íntima ligação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Os estudos comprovam existir, também, uma relação causal entre as competências fonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como as concepções emergentes da leitura e da escrita se mostram de extrema importância para o sucesso da mesma.

Apesar de este trabalho incidir mais sobre o nível sociocultural das crianças (família, comunidade), não podemos deixar de fazer referência ao Jardim de Infância e à Escola, pois serão estas instituições que deverão tentar suavizar essas diferenças de potencial resultantes dos diferentes ambientes socioculturais.

O meio é um factor que influencia o desenvolvimento da escrita. Então, tentaremos recolher o máximo de informações sobre o meio sociocultural das crianças, numa escola de 1.º CEB, para ajudar a justificar e reforçar a nossa questão:

“Será que o meio sociocultural que envolve a criança a influencia para bons resultados, se for um meio favorecido, e a criança demonstra dificuldades, caso o meio seja desfavorecido?”

Este trabalho foi desenvolvido ao longo do ano lectivo 2010/2011, com um grupo de alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade. A escola onde foi realizado localiza-se numa aldeia, onde grande parte dos habitantes trabalha no campo ou

exercem funções mal remuneradas. Vivem com poucos recursos económicos e o contacto com o material de escrita, o livro, é pouco frequente, limitando-se praticamente aos manuais escolares dos seus filhos.

Este estudo tem por objectivo analisar as habilitações literárias dos pais, a profissão, o tipo de material ao qual a criança tem acesso, se ouvem ou lêem histórias, entre outros, e relacionar esses dados com a escrita apresentada pela criança.

Este trabalho é fruto de todo um conjunto de pesquisas bibliográficas e de uma pequena investigação na turma COR 34 e está dividido em sete capítulos.

No primeiro capítulo, analisaremos a importância do desenvolvimento da linguagem oral, da consciência fonológica e dos comportamentos emergentes da escrita.

No segundo capítulo, faremos referência ao ensino da escrita da criança e às dificuldades de aprendizagem apresentadas pela mesma, mais concretamente, na escrita.

No terceiro capítulo, atentaremos nos factores que influenciam a aprendizagem da criança, nomeadamente, o nível sociocultural, envolvendo a família, o Jardim e a Escola.

No quarto e quinto capítulos, realizaremos uma pequena caracterização da turma, faremos o registo dos dados obtidos no inquérito e, no questionário, analisaremos alguns trabalhos práticos para confirmar/reforçar a nossa questão inicial.

No sexto capítulo, faremos a discussão dos dados do inquérito, do questionário e dos trabalhos.

No último capítulo, registaremos as considerações finais com a apresentação das conclusões a que chegámos.



## Capítulo I - Indicadores indispensáveis à aquisição da escrita

### 1. A linguagem oral

A linguagem oral tem um papel fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita. Por essa razão, achámos importante elaborar uma pequena reflexão sobre esta temática.

Os seres vivos que habitam a Terra usam as mais variadas formas de comunicação. A linguagem é uma forma de comunicar e é uma faculdade de expressão especificamente humana.

George Miller, um cientista americano que dedicou a vida ao estudo da linguagem, refere que

*a linguagem está em todo o lado, como o ar que respiramos, ao serviço de um milhão de objectivos humanos (Miller, 1981, cit in Gomes e Castro, 2000:19).*

A linguagem é uma extensão do acto de comunicar que faz parte da aprendizagem e da organização do pensamento. A criança, ao tentar usar a linguagem para conseguir os seus fins mais imediatos, descobre o seu uso produtivo e, assim, além de dominar o código oral, ajusta procedimentos e significados e, através desse trabalho, aprende a cultura e a linguagem da sociedade a que pertence. É desta forma que a criança aprende a linguagem da sua comunidade. E, como nos diz Gomes e Castro,

*a criança é capaz de captar a linguagem que circula no seu meio ambiente. Fá-lo espontaneamente, sem que os adultos tenham de se preocupar em ensinar-lhe o significado das palavras (Gomes e Castro, 2000:24).*

É difícil imaginarmos a nossa vida sem linguagem. Ela afecta todos os aspectos do comportamento humano, pois grande parte do que sabemos e conhecemos chegou-nos através dela. Sim-Sim refere que “através da linguagem

recebemos, transportamos e armazenamos informação, usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento” (Sim-Sim, 1998:19).

Esta autora considera, ainda, que a utilização da linguagem, por parte da criança, passa por um processo contínuo. A linguagem adquire-se e desenvolve-se através do seu uso, ao ouvir falar e falando. E refere também que:

*o desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente relacionada com a aprendizagem da escrita e da leitura e o conhecimento de ambas as vertentes (oral e escrita) é indispensável para a integração e domínio da maioria dos conteúdos disciplinares que integram o currículo escolar dos alunos (Sim-Sim, 1998:33).*

É recorrendo à linguagem que a criança vai estruturando o seu intelecto e a sua personalidade, ao mesmo tempo que descobre as suas regras. Durante essa fase de aquisição e construção da linguagem, a criança deve ter acesso a um conjunto de experiências ricas e a situações de trocas comunicativas extensivas, pelo que a família ocupa o lugar central na criação dessas oportunidades. É importante que a família use vocabulário novo e variado, que assinale as diferenças existentes entre os objectos que cercam a criança, pois, deste modo, vai-lhe fornecendo um *feedback* verbal específico e imediato e proporciona-lhe novas situações de aprendizagem. Trata-se de uma aprendizagem essencial, pois a linguagem é o veículo de integração da criança numa sociedade, pelo que se impõe a necessidade de ela possuir um sistema de signos que lhe permita relacionar-se com os objectos que a rodeiam, e de os mobilizar correctamente, em situações de comunicação.

*O domínio da linguagem materna é o produto da acção conjunta de duas forças: o património genético e as experiências linguísticas no meio ambiente (...) aprende-se a falar nascendo humano e vivendo entre pessoas que falem entre si e com a criança que cresce” (Gomes e Castro, 2000:40).*

A aquisição da linguagem processa-se de modo gradual. A criança apresenta, por volta dos cinco anos de idade, um desenvolvimento aceitável em diversos níveis linguísticos, mas nem todas as crianças, nesta idade, possuem esse mesmo desempenho. Por isso, o nível de desempenho linguístico poderá estar dependente de inúmeros factores que analisaremos, ao longo deste trabalho.

Nesta idade, e prestes a entrar no ensino formal, grande parte das crianças já pronuncia e emprega com correcção sons, sílabas, palavras e frases. Utilizam formas e tempos verbais em frases cada vez mais complexas e aplicam com alguma frequência artigos, pronomes, advérbios e preposições. O seu discurso vai-se tornando cada vez mais sofisticado e funcional.

O domínio da linguagem oral é uma das variáveis mais conhecidas na sua correlação com o desempenho da leitura e da escrita e das restantes áreas curriculares. Diz Sim-Sim:

*se a escola despende esforços e tempo na promoção do desenvolvimento da linguagem, as aprendizagens em todas as áreas curriculares serão favorecidas. (Marland, 1977, cit in Sim-Sim, 1998:37)*

Apesar de a problemática do desenvolvimento da linguagem não reunir o consenso de todas as teorias, admite-se que a linguagem ao longo do seu desenvolvimento se processa por fases. Estas, resultam do modo como a criança responde, ao tentar solucionar as suas necessidades. Podemos, assim, adoptar três fases para analisar esse desenvolvimento: a pré-linguagem, a primeira linguagem e a linguagem propriamente dita.

As primeiras manifestações que a criança faz, utilizando o gemido e o grito, podem ser entendidas como uma maneira de a criança comunicar embora de uma forma rudimentar.

Depois, passa a outras formas mais elaboradas, como a lalação, que surge à medida que a criança adquire uma maior coordenação da respiração e dos



movimentos da boca. Esta linguagem vai, progressivamente, abandonando o cariz fisiológico.

Na fase da primeira linguagem, os elementos pré-linguísticos, estranhos ao sistema fonológico da língua, vão sendo substituídos por palavras da linguagem articulada.

Nesta fase, são de extrema importância as trocas linguísticas existentes entre a criança e os que a rodeiam, sobretudo os pais. A imitação desempenha, aqui, um papel relevante, pois a criança, ao ouvir as frases simples que lhe são dirigidas, acompanhadas dos objectos que as representam, vai tentando reproduzi-las e, ao mesmo tempo, vai estabelecendo uma relação entre os sons e os seus significados.

Surgem também as palavras frases, isto é, para a criança a palavra constitui um enunciado semanticamente complexo, que não designa apenas um objecto, mas representa uma frase que expressa as suas necessidades, no momento.

Com o passar do tempo, os enunciados da criança tornam-se gradualmente mais próximos da língua do adulto. A sua linguagem, que inicialmente era receptiva, passa também a linguagem expressiva.

Por último, quando passa à fase da linguagem propriamente dita, há uma ruptura com as estruturas elementares da linguagem infantil e do vocabulário que lhe é específico, e estas vão sendo substituídas por construções frásicas cada vez mais aproximadas com a linguagem do adulto.

A qualidade da linguagem difere de criança para criança, pois estas não se encontram no mesmo ambiente social e linguístico. Bautista refere estar comprovada “a influência exercida de diferentes padrões de linguagem, consoante a classe social a que pertence” (Bautista, 1993:188).

Ao contrário da linguagem falada, que se adquire, espontaneamente, à medida que se cresce e se comunica com os outros, a linguagem escrita requer um esforço deliberado e sistemático de aprendizagem. Para aprender a ler e a escrever, não basta a mera exposição à escrita, deve haver um processo de instrução explícita.

A linguagem escrita exige um maior nível de abstracção, obriga a criança a trabalhar com imagens mentais e suprime as qualidades expressivas e de entoação, que são características da oralidade. A criança, ao aprender a escrever, tem de fazer um esforço de desprendimento do aspecto sensorial e substituir as palavras pelos correspondentes signos escritos. Como se pode concluir, esta nova linguagem é mais difícil para a criança do que a linguagem oral.

## **2. A consciência fonológica**

A consciência fonológica é a capacidade dos sujeitos (crianças ou adultos) para explicitamente identificarem e manipularem as estruturas sonoras da sua língua. A consciência fonológica, como refere Sim-Sim,

*implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala permitindo ao sujeito reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, bem como manipulá-las de forma deliberada. Essas unidades de som podem ser palavras, sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas”(Sim-Sim, 2006:65).*

Várias pesquisas têm referido o papel do desenvolvimento da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita. Estes estudos referem que o desempenho das crianças na fase pré-escolar, em determinadas tarefas de consciência fonológica, é preditivo do seu sucesso ou fracasso na aquisição e desenvolvimento da escrita. Refere ainda, Capovilla:

*crianças com dificuldades em consciência fonológica geralmente apresentam atraso na aquisição da leitura e escrita, e procedimentos para desenvolver a consciência fonológica podem ajudar as crianças com dificuldades na escrita (Capovilla e Capovilla, 1999:27).*

Esta consciência desenvolve-se nas crianças ouvintes, no contacto que estas efectuam com a linguagem oral da sua comunidade. É na relação da criança com diferentes formas de expressão oral que esta habilidade se desenvolve. Para isso,

há necessidade que a criança conviva e viva exposta a uma comunidade linguística. Para desenvolver essa consciência, a criança deve contactar com música, poesia, trava-línguas, rimas, jogos orais e todo o tipo de jogos de fala.

A consciência fonológica subdivide-se em três tipos:

- A consciência silábica - capacidade demonstrada pela criança para isolar sílabas;
- Consciência intrassilábica – capacidade que a criança demonstra para isolar unidades dentro da sílaba;
- Consciência fonémica ou segmental - capacidade que a criança evidencia para isolar sons da fala.

Numa primeira fase, a criança tem de ser capaz de segmentar a palavra em sílabas. De seguida, ela precisa de dominar a consciência intrassilábica e, por último, a consciência fonémica. Esta última, consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. Atendendo à sua dificuldade, é a última competência a ser adquirida pela criança. É na fase de aquisição da escrita que este tipo de habilidade se desenvolve.

Nas escritas alfabéticas, como o Português, é necessário que a criança domine e contacte com a unidade mais pequena da linguagem: o fonema.

Pelo que acabámos de expor, percebemos o quão importante e imprescindível é para a criança, dominar minimamente a consciência fonológica para que possa fazer a aquisição da escrita.

*A sensibilidade aos aspectos fonológicos da fala ajuda a dominar a escrita. Aprendem melhor as crianças que obtêm melhores resultados nas tarefas que envolvem a análise da cadeia falada - por exemplo detectar rimas e aliteraões (Bryant et al, 1990, cit in Gomes e Castro, 2000:127).*

A quantidade de vocabulário dominada pela criança faz com que construa frases mais elaboradas e com que progrida nas aprendizagens e aumente, assim, cada vez mais, o seu vocabulário.

Sendo assim, as famílias que lêem com a criança, que a estimulam com o contacto directo e assíduo de material escrito, conduzem-na ao conhecimento da funcionalidade da escrita.

Caso isto não se verifique, cabe ao Jardim de Infância e à Escola proporcionar momentos de contacto com o material escrito e de descoberta, através de jogos pedagógicos e outras actividades.

### **3. O comportamento emergente da escrita**

Sendo a criança um sujeito activo no seu próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem, é através da interacção social que se criam as condições propícias à aquisição da linguagem escrita. Atendendo ao seu papel activo no processo e vivendo nós numa sociedade alfabetizada, não nos é difícil depreender que estamos igualmente inseridos numa sociedade em que a linguagem escrita nos rodeia. É assim que, desde cedo, as crianças se interrogam sobre o que as circunda, nomeadamente, a leitura e a escrita, que fazem parte do seu dia-a-dia. A criança vai construindo o seu conhecimento através de perguntas e respostas e, em interacção com o meio envolvente, resolve os problemas do seu quotidiano.

A descoberta da funcionalidade da escrita é fundamental para o processo da aprendizagem. Muitas crianças, antes de entrarem no ensino formal, participaram em situações em que a linguagem escrita estava presente. Por isso, nenhuma criança chega à escola de mente vazia. Como diz Emília Ferreiro (1990),

*hoje sabemos que nenhuma criança urbana de 6 anos começa a escola de 1.º grau na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita (cit in Martins e Niza, 1998:48).*

Os contactos precoces com as utilizações funcionais da linguagem escrita determinam a relação que as crianças irão estabelecer com a aprendizagem da mesma. É necessário, também, que a criança tenha razões para querer aprender a ler e a escrever.

A criança tem, além disso, concepções precoces acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita. Estudos feitos por Ferreiro e Teberosky (1986) comprovam que algumas crianças, ao chegarem à escola, já trazem consigo estas concepções. Todo este processo é influenciado pelas práticas familiares e sociais em que as crianças participaram, desde cedo.

Aos três anos, a criança já domina a língua materna, permitindo que esta seja um interlocutor atento, interessado e participativo, mas ainda não é um interlocutor proficiente. Mesmo aos seis anos de idade, ainda há aspectos do conhecimento explícito da língua que ela ainda não conseguiu adquirir.

Caso a criança não domine estes conceitos, compete à escola procurar despertá-la para a necessidade dessas aquisições.

Investigações portuguesas mostram-nos, também, que algumas construções sintáticas, tais como, as relativas e passivas, podem ainda não estar compreendidas e, por essa razão, não serem usadas na sua linguagem, em crianças de oito ou nove anos de idade. A competência pragmática ainda não está totalmente dominada.

Podemos, ainda, acrescentar às investigações a importância do contacto linguístico para a promoção da oralidade. No entanto, há ambientes familiares que não proporcionam acesso ao registo informal, restando à escola essa responsabilidade.

A escrita da criança começa muito antes do dia em que o professor coloca na mão do aluno um lápis e um papel. Então, torna-se bastante importante que o professor conheça aquilo que a criança já sabe sobre a escrita.

Alves Martins e Niza (1998) afirmam que é necessário que os professores conheçam as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, bem como as da leitura, de modo que possam facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de representação. Sabe-se hoje que

*os contactos precoces com utilizações funcionais da linguagem escrita determinam a relação que as crianças vão estabelecer com a sua aprendizagem (Martins e Niza, 1998:49).*

Para as mesmas autoras, até há algumas décadas atrás, julgava-se que só se podia pedir às crianças que lessem ou escrevessem depois de serem alfabetizadas. No entanto, hoje, muito antes de entrarem na escola, as crianças tentam imitar a escrita dos adultos, fazendo garatujas, formas parecidas com letras ou sequências de letras a que atribuem significado. Nesta altura, o professor deve estar atento e valorizar essas tentativas de escrita.

Sendo a aprendizagem da leitura e da escrita um processo complexo que começa com o nascimento e se prolonga ao longo da vida, importa lembrar que este domínio envolve várias competências, como é o caso do desenvolvimento linguístico, motor e cognitivo.

*“A aquisição da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na Educação Pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º Ciclo. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da Educação Pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997:65).*

A criança, para aprender a escrever, tem de perceber qual é a organização espacial de referência da sua escrita. Tem de aprender a reconhecer os sinais gráficos dispostos no papel.

Na nossa escrita, a alfabética, é possível escrever uma quantidade infinita de palavras recorrendo a um conjunto de sinais gráficos, as letras do alfabeto. Martins e Niza referem que

*algumas crianças chegam à escola depois de um conjunto de vivências que lhe permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita (...) Outras chegam à escola sem terem ocasião de participar em situações em que a linguagem escrita tem um papel de relevo (Martins e Niza, 1998:51).*

Pelo que acabámos de expor, é de extrema importância que a criança domine as funções e concepções da escrita.



## **Capítulo II- A escrita**

### **2. O ensino da escrita**

A aprendizagem da escrita está menos investigada do que a aprendizagem da leitura, embora nos últimos anos tenha vindo a recuperar rapidamente do atraso, pois há um número recente de estudos especificamente dirigidos à escrita.

Para Vigotsky (1987), a linguagem escrita constitui um sistema particular de símbolos e signos, num simbolismo que se vai gradualmente tornando num simbolismo directo. Constituído por um sistema de signos, que designam os sons e palavras verbalizadas, representa na criança um longo processo de desenvolvimento das funções comportamentais e cognitivas complexas.

O interesse pela escrita como objecto de estudo tem apenas algumas décadas.

Foi a partir dos anos setenta, no domínio da psicolinguística, que se lhe prestou mais atenção com os trabalhos de Teberosky e Ferreiro que, numa perspectiva piagetiana, se interessaram pela génese da escrita em crianças (Martins e Niza, 1998).

Em Portugal, cabe a Margarida Alves Martins a orientação de um conjunto de estudos sobre as conceptualizações das crianças acerca da escrita, que foram decisivos para a problematização dos métodos tradicionais de aprendizagem da linguagem escrita, na escola.

As investigações centradas na análise de operações e estratégias cognitivas presentes no processo da escrita (Martins e Niza, 1998), levadas a cabo a partir dos anos setenta, têm vindo a delinear vários modelos de composição, que evidenciam diferentes processos de elaboração do texto pelos escritores e nos dão conta das diferentes concepções de escrita que os configuram. De entre os vários modelos, temos os lineares, segundo os quais o processo de escrita acontece ao longo de vários momentos. Inicia-se pelos objectivos de quem escreve, continua através do significado daquilo que se quer comunicar, significado esse que se organiza sintacticamente através da estruturação das frases que vão sendo codificadas no sistema alfabético.



Os modelos lineares de escrita de Rohman e Wlecke (1964) e de King (1978) citados por Martins e Niza (1998) defendem que a composição escrita acontece ao longo de três fases: a pré-escrita, a escrita ou articulação e a reescrita.

A pré-escrita tem a ver com o processo de exploração do tema e das ideias: quem vai escrever começa a pensar naquilo que quer dizer, por escrito. Diz respeito à intenção de escrever, ao pensamento consciente, à planificação e à ligação pensamento/linguagem.

Na fase da escrita ou articulação, realiza-se o acto de escrita: aquilo que se quer dizer é organizado em frases que se codificam em letras. É o momento da produção, da colocação do pensamento no papel.

A reescrita consiste na supressão, substituição ou acrescentamento de palavras ou expressões, isto é, a avaliação do que se escreveu, para que o texto corresponda ao objectivo daquele que escreve.

Estes modelos traduzem uma concepção rígida e simplificadora da escrita entendida como uma actividade que traduz o pensamento, realizada posteriormente à sua elaboração mental (Martins e Niza, 1998).

Entretanto, Hayes e Flower (1980), citados por Martins e Niza (1998), construíram, nos anos oitenta, uma nova concepção da escrita, enquanto conjunto de processos que podem ocorrer em qualquer altura da contextualização. São os chamados modelos não lineares.

Nestes modelos são tidos em conta o ambiente da tarefa, ou seja, tudo o que sendo exterior àquele que escreve o pode influenciar durante a execução da tarefa escrita, como os conhecimentos acerca do assunto sobre o qual se escreve, os conhecimentos que se tem sobre a forma como um texto se organiza e aquilo que se sabe acerca das características de diferentes tipos de textos.

Por fim, contemplam os processos de escrita: planificação, tradução e revisão. Na planificação, procura-se a informação relevante para o texto. Corresponde à tomada de notas que precede a escrita e que se organiza de acordo com um plano, consoante o que é fundamental para quem escreve.

A tradução consiste na transformação do plano de escrita previamente estabelecido em frases escritas, organizadas gramaticalmente, de modo a serem perceptíveis para quem for ler.

Na revisão, a intenção de quem escreve é melhorar a qualidade do texto, ao nível da coerência textual e da correcção dos erros gramaticais. A acção da revisão não ocorre apenas no final da produção, podendo alterar todo o processo de escrita, modificando os processos de planificação ou de tradução iniciais, levando à mudança do plano de texto, provocando mudanças de tradução e exigindo nova revisão. “É este movimento que se designa como não linear” (Martins e Niza, 1998:166).

Tanto os modelos lineares como os não lineares não consideram o facto de qualquer construção do conhecimento humano integrar uma dimensão social, que resulta da interacção entre indivíduos, as suas comunidades e os contextos materiais dessas comunidades.

Existem, ainda, as perspectivas sociais da escrita. As perspectivas sociais da escrita, pelo contrário, consideram a escrita como uma construção social, que tem em conta a representação da tarefa por parte de quem escreve, ou seja, as suas ideias acerca do tema e da situação, das finalidades do texto, assim como dos destinatários do mesmo (Martins e Niza, 1998). Esta funcionalidade implica que sejam considerados aspectos como o assunto sobre o qual se vai escrever e as condições em que se escreve, os objectivos com que se escreve, e para quem se está a escrever.

Nesta perspectiva, a escrita não se resume à resolução de problemas cognitivos, mas quem escreve tem de resolver problemas que integram uma dimensão social.

Como acabámos de ver, são vários os modelos que podem ser seguidos por quem quer escrever, mas já numa fase um pouco mais avançada da escrita. Estes modelos aplicam-se a pessoas que já sabem escrever.

No primeiro ciclo, actividade da escrita deve representar para a criança uma necessidade, assim como a fala que ela usa para comunicar. Para isso, a linguagem escrita deve ser ensinada de forma natural.

Segundo Nicholls et al (1989) citado por Martins e Niza (1998), a criança quando inicia a aprendizagem da escrita precisa de tomar consciência dos aspectos conceptuais e dos aspectos de realização da escrita.

Necessita de respeitar a orientação da escrita, deixar espaços em branco entre as palavras, seguir as regras de ortografia, a organização das palavras na frase e toda a estrutura organizacional do texto.

O trabalho de revisão dos textos pode provocar alterações quer nos aspectos conceptuais, quer nos aspectos de realização.

Na perspectiva destes mesmos autores, a colaboração entre professor e aluno é fundamental. Esta ajuda deve acontecer antes e durante a produção escrita. A função do professor não é corrigir os produtos escritos dos alunos, mas sim trabalhar com estes na preparação para a escrita e durante o próprio acto da escrita.

Além da ajuda do professor, a interacção entre crianças é igualmente considerada de extrema importância. Por isso, deve-se implementar escrita a pares e em pequenos grupos.

Como podemos verificar, a mestria da escrita não é automática e nem imediata, leva algum tempo a consolidar, havendo crianças que demonstram dificuldades nessa aquisição e outras que nunca chegam a dominar correctamente essa técnica.

Quando a escrita da criança fica aquém do esperado, de acordo com a idade e a escolaridade da mesma, diz-se que tem um atraso ou perturbação específica da escrita. Neste trabalho, faremos referência às dificuldades da escrita associadas ao meio sociocultural envolvente.

O conhecimento que a criança tem sobre a linguagem escrita é o resultado das experiências que foi vivendo em contacto com materiais antes da entrada na escola. É fundamental que o professor conheça as concepções das crianças

relativamente ao universo da escrita, como ponto de partida para a planificação de novas aprendizagens.

Efectivamente, a escrita exige um ensino formal em três dimensões: a dimensão gráfica, que diz respeito à capacidade de inserir todos os sinais necessários à representação escrita num suporte material e à capacidade de gestão da configuração desse mesmo suporte; a dimensão ortográfica, que se reporta ao domínio das normas que regulam a representação escrita das palavras; por último, a dimensão compositiva, a qual diz respeito à capacidade de organizar as expressões linguísticas em textos.

## **2.1. As dificuldades e a escrita**

As dificuldades de aprendizagem da escrita são constatadas por volta dos seis ou sete anos de idade. Não que tenham surgido apenas nesta idade, mas é no período de alfabetização, início do ensino formal, que estas se manifestam. Neste trabalho excluem-se os casos de deficiência cognitiva. Faremos referência às dificuldades apresentadas pelas crianças, tendo como causa a influência pouco positiva do meio sociocultural.

As dificuldades de aprendizagem estão intimamente ligadas às dificuldades no domínio da leitura e da escrita porque estas são objectivo de aprendizagem e meio de alcançar outras aprendizagens. Diz-se que uma criança tem dificuldades de aprendizagem quando ela não consegue acompanhar os progressos dos alunos da mesma idade, e em condições equivalentes de estimulação e ensino.

As dificuldades de aprendizagem são um assunto que tem sido muito discutido, pois a escola não tem conseguido responder de forma positiva a uma das suas funções primordiais que é o acesso ao conhecimento pleno da leitura e da escrita.

Na perspectiva psicogenética, temos Ferreiro e Teberosky (1986) que, de acordo com Piaget, defendem que a criança é activa na construção do conhecimento. Para estas autoras, a construção do saber dá-se através de grandes

reestruturações globais e, de forma construtiva, a criança coloca hipóteses sobre a linguagem escrita e assim vai acumulando saberes.

Na perspectiva cultural, há autores que defendem que as crianças se devem apropriar das principais funções da linguagem escrita e que as práticas culturais do meio circundante vão influenciar esta apropriação e vão contribuir para a construção do projecto pessoal de leitor/escritor. Este projecto consiste nas razões funcionais que a criança tem para querer aprender a ler e a escrever. E por sua vez o projecto pessoal de leitor/escritor vai influenciar o sucesso na aprendizagem da leitura/escrita nos primeiros anos de escolaridade.

As investigações dos últimos anos têm evidenciado, de forma inequívoca, que as crianças constroem múltiplas concepções sobre a linguagem escrita. Estas concepções surgem precocemente pelos contactos que as crianças vão estabelecendo com a linguagem escrita, em situações informais, quer estes sejam dentro ou fora da escola, como por exemplo: ao verem escrito nas embalagens dos seus cereais, nos livros de histórias, nos meios de comunicação social, entre outros. É a partir dessa descoberta que a criança vai construir sentidos e razões para querer aprender a ler e a escrever.

Segundo Martins e Niza (1998), o interesse que as crianças têm relativamente à escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades da leitura/escrita que são desenvolvidas por aqueles que convivem directamente com a criança. A criança vai-se apropriando das várias funções que a escrita pode desempenhar, e passa a compreender que cada uma delas corresponde a um determinado tipo de texto que, por sua vez, corresponde a um determinado suporte específico com o seu próprio conteúdo e função. Quer isto dizer que a criança não aprende só através dos conhecimentos que lhe são transmitidos. Com efeito, ela tem um papel activo e participante, num meio em que a linguagem escrita é um instrumento cultural.

As dificuldades na aprendizagem da escrita podem manifestar-se por confusão de letras, lentidão na percepção visual, inversão de letras, substituição

de letras, erros na conversão som/símbolo, ordem das sílabas alterada, entre outros.

É evidente que o processo da escrita assim como o da leitura são processos com alguma complexidade. A leitura é uma maneira particular de descodificar a linguagem, enquanto a escrita é uma maneira particular de transcrever a linguagem. A este respeito, Sim-Sim defende que

*a linguagem escrita é um uso secundário da oralidade, qualquer que seja a língua em análise. Deste modo, a escrita enquanto representação do oral, está intimamente ligada à própria linguagem oral, o que implica que a mestria da oralidade afecta indubitavelmente o domínio da língua escrita (Sim-Sim, 2006:63)*

O desenvolvimento da escrita, como da leitura, não é linear. Ele dá-se de uma forma cíclica juntando um conhecimento já existente a um conhecimento novo e, através de sucessivas correcções, a criança tenta aprender.

Escrever é, assim, uma tarefa de resolução de problemas, constitui uma tentativa continuada de descobrir o que se quer dizer e desenvolve-se num trabalho comunicativo de interacção social. Por isso, deve propiciar-se ao aluno contextos que constituam convite à comunicação desbloqueada, atendendo aos diversos processos e intencionalidades, ajudando-os e ajudando-se estes, entre si, a descobrir o que querem dizer.

A criança deve ser convidada a escrever sobre temas do seu interesse.

*Impõe-se um espaço de liberdade negocial no interior da escola para que os temas, os motivos, os ritmos de produção e as suas finalidades surjam de acordo, em cooperação e que garantam a motivação intrínseca da escrita. Assim, poderá tornar-se gratificante o processo de desenvolvimento e regulação dos escritos, porque estes surgem como conquista permanente de novos sentidos e potencialidades para a escrita, por oposição a velhos processos de constrangimento e insucessos constantes (Martins e Niza, 1998:73).*

A revisão daquilo que escreveu é uma tarefa que, permanentemente, se pode reiniciar, porque qualquer texto escrito é passível de ilimitadas reformulações: escrever é reescrever.

A criança, geralmente, quando tem dificuldades na leitura apresenta também dificuldades na escrita.

*Embora a aquisição da leitura e da escrita sejam dois processos independentes, as dificuldades na leitura aparecem geralmente associadas a dificuldades na escrita e vice-versa”(Bryant e Bradley, 1978,Cuetos, 1990, cit. in Bautista, 1993:126).*

As dificuldades apresentadas pelas crianças podem ser fáceis de superar ou, pelo contrário, as dificuldades persistirem, o que irá reflectir-se um dia mais tarde na sua vida profissional e pessoal. Os efeitos das dificuldades são diversos e, segundo Sousa-Lopes,

*variam em conformidade com as características e aspirações dos alunos, do meio em que vivem, do desenvolvimento sociocultural do país, dos recursos escolares e para-escolares (Sousa-Lopes, 2000:59).*

As dificuldades de escrita na criança podem ser devidos a vários aspectos:

Num período inicial, colocou-se como causa que as dificuldades apresentadas pelas crianças eram devidas à falta do bom desempenho em algumas habilidades que antecedem a aquisição da escrita. Habilidades como a discriminação e reconhecimento visual e auditivo, orientação espaço-temporal, lateralidade, atenção selectiva e diferenças entre letras e símbolos.

Mais tarde, as causas foram atribuídas a factores extra-escolares, como a família e as condições de vida material dos alunos.

Num sistema alfabético, as unidades gráficas representam a fala, ao nível dos fonemas. A sílaba é desmembrada nos seus constituintes e estes são transcritos, por elementos gráficos. Mas, na prática, nem sempre é possível estabelecer correspondência um a um, entre a letra e som da fala, no sentido em que cada som corresponda sempre a determinada letra, e uma determinada letra corresponda

sempre a um mesmo som. Todas as escritas alfabéticas admitem alguma variabilidade na correspondência entre a letra e o som da fala. O Português é uma língua em que a correspondência é muito variada e admite casos de um para muitos, ou de muitos para um, e que nem sempre se submetem a regras. Por exemplo, o fonema [Z] pode ser grafado de letra Z ou de S (S=Z no meio de vogais). Para muitos sons, temos o grafema, X. Neste caso, não há uma regra que ajude a escolher a conversão correcta para *oxalá*, *exame*, *anexo* e *auxílio*.

As dificuldades poderão ser agravadas se o meio envolvente não ajudar a criança a superar essas dificuldades. Segundo Gomes e Castro,

*estas dificuldades normais da linguagem podem ser acentuadas se a criança se encontrar integrada num meio que não favoreça a expressão verbal (Gomes e Castro, 2000:41).*

A leitura, por seu lado, permite-nos entrar no universo da linguagem escrita. Escrita e leitura constituem o reverso uma da outra como as faces de uma moeda. Se para ler precisamos de transformar letras em sons, para escrever transformamos os sons em letras. Mas a conversão fala/escrita não obedece sempre às mesmas regras do que a conversão escrita/fala. No Português Europeu há muitas situações que são regulares na leitura e que deixam de o ser na escrita. Isto é, as conversões letra/som são o produto de regras bem definidas, mas as conversões som/letra são irregulares. Temos o exemplo das palavras *sela/cela*, em que se lê [S] e pode-se escrever S ou C. Esta palavra é regular na leitura, mas irregular na escrita. Todas estas irregularidades podem provocar dificuldades à criança.

A entrada do novo Acordo Ortográfico irá simplificar a ortografia, eliminando as consoantes mudas. A reforma será no sentido de tornar a ortografia mais fonética de modo que as letras traduzam a cadeia da fala.

No entanto, até à data, não temos dados que nos permitam comprovar que as simplificações ortográficas conduzam à diminuição do insucesso na



aprendizagem da escrita, uma vez que o Acordo só entrará em vigor no ano lectivo 2011/2012.

Sendo assim, e em jeito de resumo, podemos dizer que a ortografia não se reduz a uma mera transcrição da maneira como se fala. O Português, assim como outras línguas, admitem regras contextuais e irregularidades. Não é, assim, de estranhar que o escritor principiante demore algum tempo a dominar a ortografia e a transpor para o papel as suas ideias de forma correcta e ordenada.

A criança precisa, pois, de perceber, dar sentido e integrar a informação que recebe do ambiente envolvente e compreender conceitos e depois expressá-los por símbolos.

## **Capítulo III- Os factores socioculturais**

### **3. Os factores que intervêm na aprendizagem da criança**

Ao nascer, o sujeito integra-se na cultura do seu meio, e esta irá ser importante para o seu desenvolvimento. Através dos hábitos, valores e a própria linguagem, a criança absorve determinados comportamentos e passa a reproduzi-los.

Vigotsky (1987) afirma que é de grande importância a interacção social da criança. É através dessa interacção que ela vai adquirir e desenvolver a cultura que é transmitida pelas diferentes gerações.

Quando se fala em crianças e desenvolvimento, é praticamente impossível dissociá-las do contexto em que vivem, destacando a família e, seguidamente, a escola. Sendo assim, e apesar de o tema central deste trabalho incidir mais sobre a influência sociocultural, não poderemos deixar de fazer referência ao Jardim de Infância e à Escola uma vez que todos se cruzam na construção das novas aprendizagens.

A preocupação com a qualidade da educação é verificada em diferentes partes do mundo, inclusive em Portugal, e não é uma preocupação recente. Este problema vem-se arrastando em Portugal e nas últimas décadas do século XX. A abertura da escola a todas as crianças fez com que o número de alunos, na escola pública, disparasse abruptamente e a escola deparou-se com um novo desafio: oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças matriculadas. Esse esforço de receber todos, sem que tenha havido uma reestruturação da escola elitista e altamente selectiva, fez com que a escola não se encontrasse preparada para lidar com crianças diferentes e heterogéneas e criou um ambiente onde entrou o fracasso escolar, agravado pela conjuntura social das crianças.

A literatura aponta, assim, vários aspectos como possíveis causas para o fracasso escolar, que podem estar no indivíduo, na sala de aula, nas características sociais, na política educacional vigente, na formação dos professores, nas técnicas

e recursos utilizados, entre outros factores. Entretanto, adverte que nenhum destes aspectos pode ser responsabilizado, sozinho, pelo fracasso escolar.

O fracasso escolar pode ocorrer tanto devido a situações e/ou condições externas como internas ao indivíduo. De entre o conjunto de factores externos à criança, serão destacados os factores de ordem familiar e social, que passam a ter sentido nas interacções da criança com o meio. São estes que nos interessam para o nosso trabalho. Refere Marturano que

*os factores que mais justificam o fracasso escolar recaem sobre as causas sociais ou familiares, ou seja, factores externos aos indivíduos... (Marturano, 1998:19).*

A escola e toda a comunidade educativa, que engloba os pais, professores, educadores e, sobretudo, o Ministério da Educação, devem reflectir sobre as causas e as consequências do fracasso e assumir a sua responsabilidade. Devem tentar adoptar soluções que estejam ao seu alcance para que exista um ensino de qualidade e onde as crianças de meio sociocultural baixo sintam que têm a ajuda que lhes falta no seio familiar.

### **3.1. Família**

O nosso mundo hoje é social, e conceber a escola fora do contexto da comunidade cultural e social onde se insere não faz sentido. A escola é o reflexo da comunidade a que pertence, e a comunidade é formada por famílias.

Ora, a família está sempre envolvida no desenvolvimento da criança, enfrentando com esta problemas que exigem resolução, em cada etapa da sua vida. As pesquisas mostram que é cada vez mais importante conhecer a influência da família nas diferentes fases e aspectos do desenvolvimento infantil, pois cada fase acarreta mudanças no comportamento das crianças, o que, por sua vez, exige dos pais a resolução de novos problemas. Marturano afirma que

*o ambiente familiar tanto pode ser uma fonte de recursos para o desenvolvimento sadio, actuando como mecanismo de protecção, para*

*a criança lidar com as dificuldades, como pode levar a reacções inadaptadas (Marturano, 1998:132).*

De acordo com este pensamento, verifica-se que nos primeiros anos de escolarização a importância da família no processo de aprendizagem é incontestável. Por isso, de entre os diversos aspectos do ambiente familiar que mais se relacionam com a vida escolar, especificamente com o desempenho escolar, destacam-se os recursos humanos e materiais. Consideram-se como recursos humanos do ambiente familiar, o envolvimento e apoio dos pais na vida escolar, a supervisão e organização nas rotinas infantis e a interacção dos pais/filhos/escola. Por sua vez, recursos materiais são os recursos financeiros disponíveis na família, que proporcionam o acesso a livros, revistas, brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento infantil, além de possibilitarem maior acesso a actividades culturais e de lazer. É fácil compreender que as famílias de menores recursos culturais e económicos não terão certamente oportunidade de oferecer esses recursos aos seus filhos.

*As crianças de meios socioculturais mais favorecidas estão expostas à linguagem, ao contacto com livros e a situações de uso da linguagem num registo mais cuidado” (Gomes e Castro, 2000:77)*

Nesse ambiente de maiores recursos, o adulto conta uma história, lê um livro, e a criança vai tomando contacto com as palavras que são articuladas. Contacta assim, mais assiduamente, com as palavras, com novas palavras, e assim fica a conhecê-las melhor. A palavra ouvida fica, também, mais ligada a outras palavras, lembra uma ideia que puxa outra ideia, e esta por sua vez faz lembrar outra história, que lembra ainda outra história, e assim sucessivamente.

Como refere Ferreiro e Teberosky (1986), “a influência do factor social está na relação directa com o objecto cultural escrita”. Os resultados dos estudos destas investigadoras vêm reforçar a ideia de que o meio social é, de facto, um elemento importante no processo da aprendizagem. Ou seja, as crianças que têm mais facilidade de contactar com material escrito, ao longo da sua vida quotidiana,

contactando com o escrito nas mais diferentes formas, ouvindo ler, vendo e mexendo em livros e todo o material que possa conter mensagens escritas, terão mais sucesso na aprendizagem.

Enfim, se o mundo que as rodeia lhe promove curiosidade levando-as a ter vontade de saber, de ver mais, a interrogar-se e a interrogar, a participar em actividades que envolvam contacto com a leitura e escrita, é lógico que as suas potencialidades, naturalmente e sem esforço, se encontram mais enriquecidas do que nas crianças que no seu quotidiano não gozam deste contacto, permanente e actualizado.

Podemos concluir, pois, que a influência da família deve ser encarada como uma peça importante neste *puzzle*, que é a aprendizagem geral da criança e, em especial, da escrita.

Os professores devem, também, estar esclarecidos sobre a influência do meio familiar no desempenho escolar dos seus alunos, uma vez que estudos têm revelado que é imprescindível que o aluno tenha um bom apoio familiar para conseguir aprender. Dentro dos factores considerados importantes para o sucesso da aprendizagem, destacam-se um bom ambiente familiar e a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Os estudos referem também a extrema importância do envolvimento dos pais na escola.

*O envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios: para o aproveitamento escolar do aluno, para os pais, para os professores, para as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática” (Davies, 1989:37).*

Assim, para este autor, o envolvimento dos pais pode ajudar as crianças, a escola, os próprios pais, e pode contribuir para uma sociedade mais democrática.

Pesquisas nacionais e internacionais procuram relacionar, com uma frequência maior, os aspectos do ambiente familiar e as questões escolares. Então, o que poderemos considerar como família?

Há algumas décadas, a base da família era pautada pelo casamento, isto é, na união de dois indivíduos de sexo oposto que viviam juntamente, criavam os filhos e os integravam na sociedade de trabalho.

Nas últimas décadas, várias mudanças ocorreram no plano sociocultural e que vieram interferir na dinâmica da estrutura familiar e possibilitaram alterações no padrão tradicional da família. Assim, não se pode falar de família, mas de famílias.

A família tradicional, tendo como base o pai “trave da casa” e a mãe dona de casa, deu lugar a outros modelos. Actualmente, grande número de mães trabalha fora de casa e, por outro lado, existem famílias desmembradas, que contam somente com a figura do pai ou da mãe, filhos criados pelos avós e, ainda, novas famílias geradas a partir do segundo ou terceiro casamento.

Seja qual for o modelo de família que se considere, esta continua a ser a instituição que propicia os recursos afectivos e materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar da criança. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal e é no seu espaço que são aprendidos os valores éticos, culturais e morais.

Por seu lado, a Psicologia continua a acentuar a importância que a influência familiar exerce sobre a criança em desenvolvimento, destacando entre os autores que dão ênfase a esta opinião: Bee (1996) e Macedo (1994). A família é o primeiro espaço psicossocial e o primeiro modelo das relações a serem estabelecidas com o mundo. Para Macedo,

*a família é para a Psicologia revestida de uma importância capital, visto ser o primeiro ambiente no qual se desenvolve a personalidade nascente de cada novo ser humano (Macedo, 1994:62)*

A família está sempre envolvida no desenvolvimento do seu filho, ajudando-o a enfrentar os problemas que vão surgindo, em cada etapa da sua vida. Neste sentido, o ambiente familiar pode interferir positiva ou negativamente no desenvolvimento da criança.

No entanto, devemos ressaltar que, apesar da grande influência da família no desenvolvimento infantil, não se deve atribuir à família toda a carga de responsabilidade pelas dificuldades apresentadas pela criança, mas devemos ter também em atenção outros factores.

Neste trabalho, apresenta-se como objectivo avaliar os recursos socioculturais do ambiente familiar e as competências de escrita das crianças, verificando se existe relação entre ambos. Acreditamos que a família sobressai como fonte de recursos a que a criança pode recorrer para superar as dificuldades escolares com que se depara no seu trabalho escolar.

Por isso, nunca é demais referir a importância da participação da família no processo de aprendizagem. Diz Marturano:

*para um bom desenvolvimento cognitivo é necessária uma combinação de experiências de aprendizagem activa, com o contexto social em que o estilo de interacção e relacionamento promovam autoconfiança (Marturano, 1998:132).*

Convém salientar que não há regra sem excepção, e que não são só as famílias com poucos recursos ou menos dotadas de recursos materiais/culturais e apoio humano que têm filhos com baixo desempenho escolar. Também as famílias com um nível de recursos médio, ou alto, podem encontrar-se nesta situação. Contudo, nestas famílias, há mais hipótese, ou seja, existe maior probabilidade de os problemas serem abordados de uma forma diferente e de encontrarem com mais facilidade uma solução para o problema. Assim, as famílias com maiores recursos económicos e sociais têm maior facilidade em ajudar os seus filhos a enfrentarem o desafio da aprendizagem escolar, uma vez que têm recursos materiais para recorrer a explicações ou, até, a profissionais de saúde, caso haja necessidade.

São vários os estudos que referem as influências do meio ambiente na aprendizagem em geral, e, mais especificamente, nos problemas da leitura e

escrita, sendo “no ambiente sociocultural desfavorecido que as dificuldades ocorrem mais (Dumont, 1984,Cit in Rebelo, 1993: 131)

### 3.2. Jardim de Infância

Como referi, este trabalho tem como base a influência da família na aprendizagem, mas, quando esta, por várias razões, não consegue resolver os problemas dos seus membros, compete à instituição escolar assegurar esse direito. O Jardim de Infância, por exemplo, tem o principal papel de desenvolver na criança um conjunto de conceitos e competências cognitivas relacionadas com o impresso, com o gosto pelos livros e pela leitura.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. No decorrer desta etapa é importante que se criem condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças assimilem e *aprendam a aprender*. A educação pré-escolar não deve ser encarada como um preparação para a escolaridade obrigatória, mas, sim, como uma etapa essencial no decorrer da vida, devendo a criança ter condições necessárias para poder abordar e atingir a etapa seguinte do seu processo escolar.

O Jardim é considerado um espaço onde as crianças constroem a sua aprendizagem de forma activa e construtiva e onde encontram as condições adequadas para agir, experimentar e criar com toda a autonomia.

Apesar das políticas que se têm publicitado, de proporcionar o Jardim de Infância a todas as crianças de três anos de idade, constatamos que ainda existem crianças que, por várias razões, não têm oportunidade de usufruir deste tipo de ensino.

Nós sabemos que, no início, estes espaços eram locais destinados a acolher crianças em idade pré-escolar e começaram por ter objectivos predominantemente sociais e de assistência à família. O Jardim de Infância veio, assim, tentar



suavizar a falta da mãe e a necessidade de a criança ficar com alguém enquanto os pais estavam a trabalhar.

Actualmente, e atendendo a que o conhecimento é algo que se constrói na interacção do sujeito com o meio, é da maior conveniência que seja proporcionada às crianças uma variedade ampla de oportunidades. O Jardim de Infância deixou de ter apenas o papel social e assistencial e passou a responder também a objectivos educacionais.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo longo e a criança tem de ter um papel activo e pode ser condicionada pela falta de estímulos do meio envolvente. Nessa situação, cabe ao Jardim de Infância oferecer actividades que tentem compensar essas falhas. O Jardim é um local de eleição pelas ofertas que faz à criança permitindo o contacto com a escrita, o contacto com outras crianças e adultos, o que, por sua vez, promove o desenvolvimento linguístico, intelectual e social.

Durante o tempo que frequenta o Jardim de Infância, a criança adquire a maior parte da estrutura da linguagem necessária para o êxito, a nível da aquisição da leitura e da escrita. No entanto, o desenvolvimento da linguagem não pára, já que as crianças vão adquirindo formas e habilidades novas para transmitir as suas mensagens. Este processo continua ao longo da vida, sobretudo no que concerne aos aspectos semânticos.

Poderá opinar-se que o Jardim de Infância não garante o sucesso na linguagem escrita, mas tem potencialidades para reduzir significativamente o seu insucesso.

### **3.3. A Escola**

A sociedade actual é marcada por forte diversidade cultural e por processos de mudança, a vários níveis. A instituição escolar desempenha, assim, um papel fundamental no que se refere à formação e integração dos jovens na sociedade. Contudo, ainda hoje, muitas crianças têm percursos atribulados e muitas vezes incompletos no que concerne à aprendizagem da escrita. É preocupante constatar que são sobretudo determinados grupos sociais a viver este tipo de experiência.

Nas sociedades modernas, altamente industrializadas e escolarizadas, a linguagem é, em parte, desenvolvida e trabalhada já fora da escola. Além de ser, ela própria, objecto de intervenção escolar, o seu uso é também fundamental no contexto da escola. Por sua vez, o sucesso académico da criança pode ter consequências que se prolongam na sua vida futura. Do sucesso escolar dependem, em grande parte, as oportunidades de formação profissional e o acesso a outras fontes de cultura e convívio social. Do sucesso da criança na escola depende, também, grandemente, o seu próprio bem-estar. Primeiro, porque tendo as famílias cada vez menos tempo para se ocuparem directamente da formação dos seus membros mais jovens, a importância da escola surge reforçada. Segundo, porque cada vez mais tempo é passado na escola. Com o progressivo aumento da escolaridade obrigatória (12.º ano), que torna a saída mais tardia, e com a opção pela creche e pelo Jardim de Infância, que antecipa a entrada, cada vez se passam mais anos em ambiente escolar.

Há crianças para as quais a aquisição da aprendizagem escrita se faz com mais dificuldades. As razões podem ser diversas, como já referimos, mas, independentemente das razões, há uma consequência que é idêntica: caso a criança não seja ajudada, o grau de dificuldade vai aumentando e cada vez se acentua mais a diferença em relação ao seu grupo de pares. É, por isso, importante que a detecção dessas dificuldades se faça o mais cedo possível. A detecção precoce e a prevenção estão, pois, estreitamente ligadas. A detecção precoce permite a prevenção. Em crianças que correm situações de risco, a

prevenção assume especial importância. Essas crianças com dificuldades de linguagem são, grosso modo, de um meio sociocultural desfavorecido.

Toda a aprendizagem deve estar organizada em função da realidade cultural e social dos alunos e tendo em atenção os conhecimentos que cada um traz quando chega à escola.

Neste campo, começamos por falar da área que nos interessa para o nosso trabalho - “A influência do meio social na aprendizagem da escrita”. Uma aprendizagem que deve aparecer como um bloco organizado, que parta das vivências das crianças, e não como uma aprendizagem dissociada da realidade que a criança conhece.

Neste contexto, convém referir que a escola deve ter sempre em conta as diferenças individuais de cada aluno. É da responsabilidade desta diversificar as práticas pedagógicas recorrendo a métodos, estratégias e materiais que vão ao encontro das necessidades de cada aluno. Práticas diferentes para crianças diferentes, deve ser a melhor forma de favorecer o sucesso educativo.

A maneira como a criança é elogiada, no seu pequeno esforço, é bastante encorajador para que prossiga no seu “mar de trevas” em que, por vezes, se vê envolvida.

Mas a tarefa do professor não se resume simplesmente a colocar em prática determinado método, ou seguir uma nova reforma educativa; consiste, também, em apoiar a criança no seu nível psicológico e afectivo e tentar compreender as razões das suas dificuldades, em especial, as das crianças de meio sociocultural mais baixo.

Tradicionalmente, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tinha como causa do insucesso o método utilizado. E, durante vários anos, se assistiu “à guerra dos métodos”: ao longo dos tempos várias causas foram indicadas como responsáveis pelas dificuldades que as crianças demonstravam. Sabemos que o meio sociocultural exerce influência sobre o desenvolvimento da criança e que este desenvolvimento se irá reflectir nas suas aprendizagens. Existe, portanto,

uma correlação entre o desenvolvimento sociocultural e a aprendizagem da leitura e da escrita.

A escola é, cada vez mais, reconhecida como uma etapa decisiva para o sucesso educativo das crianças. Por essa razão, a escola e a família devem estabelecer uma estreita cooperação para tentar ajudar o aluno e diminuir as diferenças sociais.

Podemos, assim, concluir como esta problemática é complexa e antiga e que, apesar dos vários estudos realizados nesta área e da tentativa das sucessivas políticas educacionais, no sentido de diminuir ou erradicar o insucesso educativo, este ainda continua presente e actual, nos nossos dias, constituindo tema de estudo e de preocupação para todos os intervenientes do sistema educativo.

Em resumo, pode concluir-se que as dificuldades escolares são um fenómeno complexo, realçadas por diversos factores e determinados pela situação social e cultural de cada criança.



## **Capítulo IV- A investigação prática**

Neste capítulo e nos seguintes, temos por objectivo apresentar toda a investigação recolhida através dos inquéritos aos pais e questionários e, ainda, dos resultados observados após a análise de alguns trabalhos práticos dos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre 8 e 10 anos de idade.

Com este conjunto de resultados, pretendemos verificar se existe correlação entre as dificuldades da escrita das crianças e o meio sociocultural. A escola E.B.1 de Cordinhã pertence ao Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva, em Cantanhede. É composta por duas turmas. A turma escolhida foi a COR34, sendo constituída por seis alunos do 3.º ano e sete alunos do 4.º ano.

### **4.1. A questão e as hipóteses**

Este trabalho tem como base uma questão principal:

“Em que medida as variáveis socioculturais interferem nas habilidades cognitivas dos alunos ao nível do desempenho da escrita?”

Desta questão derivam duas hipóteses:

1. As crianças com maior dificuldade na aprendizagem da escrita são crianças oriundas de meios socioculturais baixos;
2. As crianças com maior facilidade de aprendizagem da escrita são as crianças oriundas de meios socioculturais médios/altos.

### **4.2. Instrumentos utilizados**

Optámos por utilizar no nosso trabalho um pequeno inquérito que passámos aos pais, um questionário simples ao qual as crianças responderam e, ainda, uma pequena análise a alguns trabalhos dos dois grupos de crianças (crianças de meio sociocultural baixo e de meio sociocultural médio).

### **4.3. População/amostra**

A nossa população/amostra é constituída por treze crianças dos oito aos dez anos de idade e que frequentam o 3.º e o 4.º ano de escolaridade na escola de Cordinhã. Sabemos que o número de alunos é reduzido, mas não houve hipótese de alargar o estudo a um maior número de alunos, por razões de tempo e de disponibilidade das colegas.

Sendo a aprendizagem da escrita um dos principais desafios que se coloca às crianças no 1.º ciclo, o presente estudo visa identificar algumas das dificuldades da escrita apresentadas pelas crianças e relacioná-las com o meio sociocultural envolvente.

Neste trabalho, foram tidos em linha de conta os estudos, "que demonstram a estreita relação existente entre o nível sociocultural da família e o aproveitamento escolar obtido por alguns alunos" (Bautista, 1993:188).

### **4.4. Procedimentos**

O preenchimento do inquérito foi realizado no mês de Janeiro. Este era composto por várias perguntas relacionadas com dados pessoais sobre a criança e sobre os pais.

No mês seguinte, foi passado o questionário aos alunos para reunir mais alguns dados que achávamos necessários para o nosso estudo. Os trabalhos dos alunos foram realizados no período de Outubro até Abril.

Com esta recolha tentou-se juntar o máximo possível de informações, para se proceder ao estudo e análise do meio sociocultural e das dificuldades apresentadas pelas crianças desta turma.

### **4.5. A escola**

A escolha desta escola está relacionada com o facto de ser aquela onde a autora desenvolve o seu trabalho de docência. Por essa razão, a autora conhece bem o nível sociocultural e económico das crianças, das suas famílias e, por sua

vez, conhece também as dificuldades que as crianças apresentam na área da escrita.

A escola onde a autora desenvolveu este trabalho localiza-se na aldeia de Cordinhã, uma aldeia predominantemente agrícola do concelho de Cantanhede, distrito de Coimbra. A escola pertence ao Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva em Cantanhede.

O edifício escolar é composto por dois pisos. No primeiro piso funciona o Jardim de Infância, composto por duas salas de aula, casas de banho, refeitório e hall de entrada. No segundo piso funciona o 1.º Ciclo. Tem duas salas de aulas, uma sala polivalente, sala de apoio, casas de banho e hall.

O pátio do recreio tem um pequeno coberto, campo de jogos e parque infantil.

As crianças usufruem de um serviço de almoços servido no refeitório do primeiro piso. Têm, também, Actividades de Enriquecimento Curricular.

#### **4.6. Caracterização da turma**

Esta turma é composta por treze alunos. Seis alunos encontram-se matriculados no 3.º ano e sete alunos estão matriculados no 4.º ano. Devemos referir que dois dos alunos do 3.º ano apresentam Défice Cognitivo e no 4.º ano temos, também, mais outro aluno. Convém ainda referir que, destes treze alunos, cinco já tiveram uma retenção no 2.º ano, e outro teve mais um ano de frequência no Jardim. Atendendo ao facto de o nosso trabalho fazer referência apenas às dificuldades relacionadas com o meio sociocultural envolvente, não analisaremos os trabalhos práticos das crianças com défice cognitivo. Começamos por analisar a distribuição das crianças da turma, por ano de escolaridade.



Segue-se um pequeno gráfico que mostra o número de alunos por anos de escolaridade:

Pela análise do Gráfico 1, é possível verificar a existência de um universo de treze crianças. De referir o facto de haver um número ligeiramente superior de alunos no 4.º ano (7) relativamente ao número de alunos do 3.º ano (6).

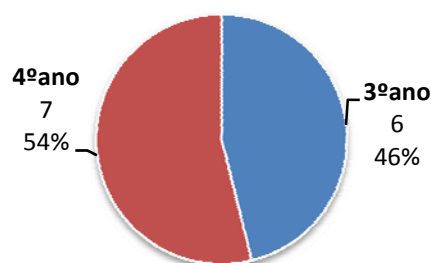


Gráfico 1 - Distribuição por ano de escolaridade

Apresentaremos, de seguida, alguns dados que podem ajudar a caracterizar a população estudada, nomeadamente a idade e o sexo das crianças.

O gráfico 2 refere-se à distribuição das crianças por sexo e idade.

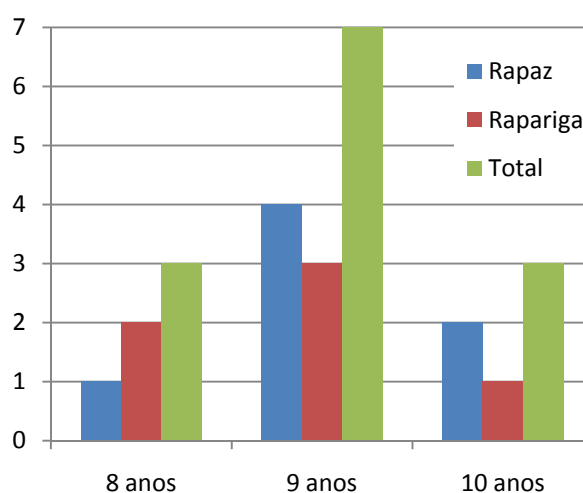
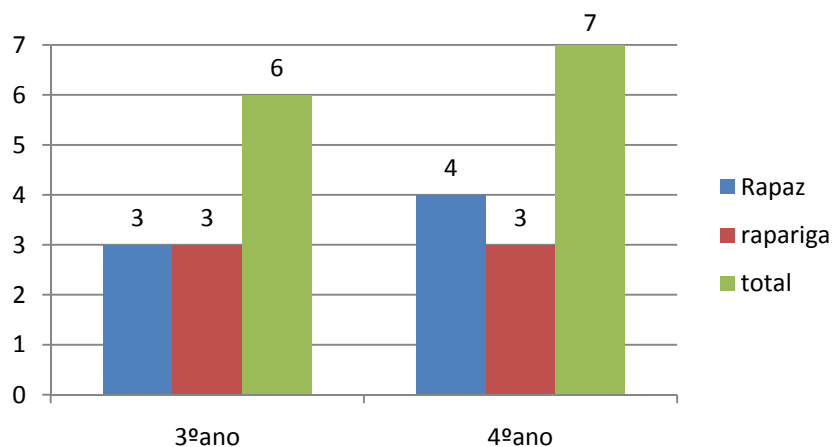


Gráfico 2 - Distribuição por sexo e idade

Como se pode observar, a maioria das crianças são rapazes. Observamos a existência de sete rapazes, ou seja, 53,9% do sexo masculino e seis raparigas, ou seja, 46,1% do sexo feminino. Em relação à idade das crianças, verificámos que o maior número se localiza na faixa etária dos nove anos (7 alunos de 9 anos), registando-se um empate na faixa dos oito e dez anos (3/3).

Segue-se a distribuição dos alunos por sexo e ano de escolaridade:



**Gráfico 3 - Distribuição por sexo e ano de escolaridade**

A distribuição por sexos e ano de escolaridade está equilibrada, no 3.º ano, sendo três rapazes e três raparigas (50% de rapazes e 50% de raparigas). Em relação ao 4.º ano, verifica-se uma ligeira diferença, sendo quatro rapazes e três raparigas (53,8% de rapazes e 46,2% de raparigas), como se pode comprovar pelos dados do gráfico n.º 3.



## Capítulo V - Registo dos dados recolhidos

### 5.1. Resultados do inquérito e questionário

Passamos agora aos dados relativos aos pais e encarregados de educação. Caracterizamo-los pelas suas habilitações literárias, idade e profissão, enquanto variáveis a considerar no nosso estudo.

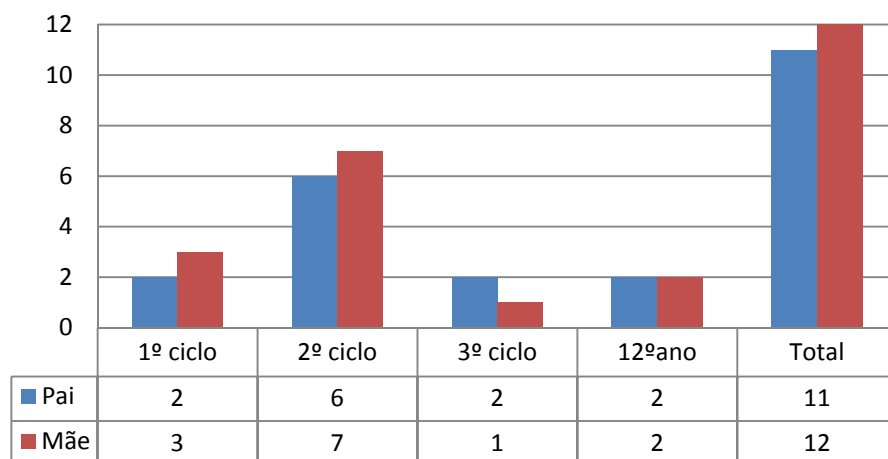


Gráfico 4 - Habilitações dos pais

Pelo estudo do gráfico anterior, verificamos que a maioria dos pais tem baixas habilitações. O maior número de pais completou o 6.º ano da Telescola: seis pais (54,8%). Convém referir que o 12.º ano foi obtido pelas Novas Oportunidades.

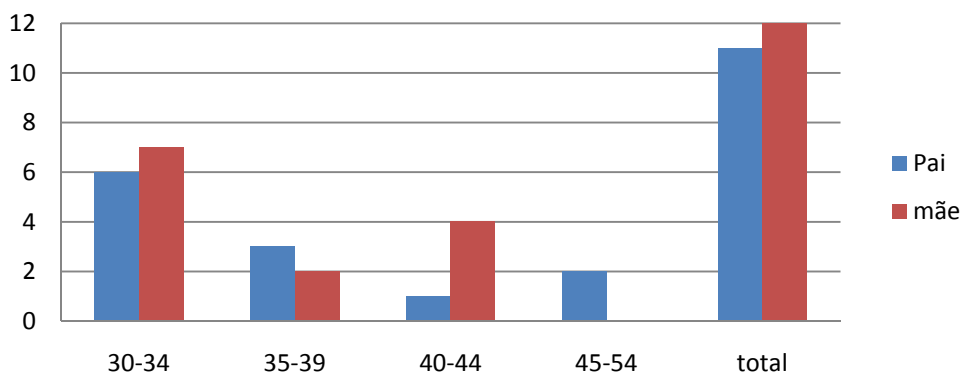
Em relação às mães, regista-se a mesma situação. A maioria possui o 6.º ano da Telescola, (7). Duas possuem o 12.º ano, mas só uma adquiriu o diploma, na Escola Secundária.

Temos ainda dois pais e três mães, apenas com a 4.ª classe. É de salientar que alguns destes pais pouco sabem escrever, dão bastantes erros ortográficos, inclusive erram o nome do marido e do filho. Num dos inquéritos, uma mãe, com o 4.º ano de escolaridade, escreveu o nome do marido "jorje" e do filho "Afonço".

Não se regista nenhum dos pais com curso médio ou superior.

Não se referem as habilitações de um pai, cujo filho as desconhece.

De seguida, iremos agrupar os pais e encarregados de educação, por idades. É uma variável também com alguma importância.



**Gráfico 5 - Distribuição etária dos pais**

Pela análise do quadro relativo à idade dos pais, é possível verificar que a maioria dos pais tem idades compreendidas na faixa etária dos 30 aos 34 anos. Cerca de cinco pais e seis mães (48% dos pais e 50% das mães) apresentam uma idade situada na faixa dos 30 aos 34 anos de idade. Dos treze alunos da turma, nove são o filho mais velho ou filho único, e quatro são o filho mais novo do casal. Podemos concluir que foram pais e mães ainda bastante novos, antes dos 25 anos (registam-se 11).

Existem estudos que confirmam a possível relação que se estabelece entre a profissão dos pais e o desenvolvimento cognitivo e adaptativo dos filhos e que “mostram em que medida a taxa de insucesso escolar está na relação directa com a ocupação paterna...” (Bautista, 1993:189).

Importa aqui perceber tal relação, na tabela n.º 1, onde caracterizamos os pais das crianças, segundo a sua ocupação.

A tabela 1 mostra a distribuição do agregado das crianças (pai e mãe - lado a lado para podermos confrontar) pelo seu tipo de ocupação:

Tabela 1 - Ocupação dos pais

	Profissão mãe	Profissão pai
1	assistente operacional	vigilante
2	assistente de acção directa	motorista
3	empregada fabril	motorista
4	costureira	marceneiro
5	doméstica	desempregado
6	doméstica	pedreiro
7	doméstica	distribuidor
8	desempregada	agricultor
9	comerciante	reformado (invalidez)
10	desempregada	motorista
11	Empregada de limpeza	incógnito
12	doméstica	pedreiro
13	doméstica	empregado fabril

Nesta tabela, onde nos é apresentada a profissão do casal, lado a lado, podemos constatar que os dois membros do casal apresentam profissões pouco remuneradas e exigindo poucas habilitações, sendo poucos os casais onde pai e mãe estão emancipados (apenas 4 casais).

Seguem-se as tabelas 2 e 3, onde podemos observar as profissões dos pais/mães agrupadas por ocupação.

Tabela 2 - Profissão do pai

Profissão do pai	
marceneiro	1(8,4%)
pedreiro	2 (16,2%)
motorista	3 (25%)
empregado fabril	1 (8,4%)
distribuidor	1 (8,4%)
agricultor	1 (8,4%)
desempregado	1(8,4%)
vigilante	1(8,4%)
reformado	1(8,4%)
Total	12 (100%)

Tabela 3 - Profissão da mãe

Profissão da mãe	
assistente operacional	1(7,7%)
assistente de acção directa	1(7,7%)
costureira	1(7,7%)
comerciante	1(7,7%)
empregada de limpeza	1(7,7%)
empregada fabril	1(7,7%)
doméstica	5(38,4%))
desempregada	2(15,4%)
Total	13(100%)

Constatamos pela observação da tabela 2 uma distribuição equitativa (8,4%) dos pais relativamente às profissões, embora existam algumas que se destacam, nomeadamente a de pedreiro (16,2%) e motorista (25%).

Na tabela 3, podemos observar a distribuição das mães, por ocupação. Como se pode observar pela tabela anterior, há também uma distribuição equitativa relativamente às profissões das mães (7,7%), embora exista a de doméstica que se destaca com 38,4% e 15,4% de desempregadas.

Em relação ao nível ocupacional das famílias destas crianças, podemos verificar que este nível é muito baixo. Têm um estatuto social baixo, com habilitações literárias baixas e um emprego pouco qualificado e, por conseguinte, pouco remunerado. Em geral, o pai tem emprego e a mãe tem uma profissão pouco remunerada, está desempregada ou é doméstica. É de salientar que muitas destas mães que nos indicaram como profissão doméstica, dedicam-se ao trabalho no campo. Esta aldeia é predominantemente agrícola e as pessoas dedicam-se à sementeira da batata, à apanha do grelo do nabo, couve para caldo verde e ao trabalho da vinha para produção de vinho maduro.

Seguidamente, procederemos à análise dos hábitos de ouvir histórias e da afinidade de quem conta a história, relativamente à criança.

Verificamos que existe um número significativo de crianças que não ouve histórias. Cerca de sete crianças (54%) admitem não ouvir histórias, enquanto quatro delas (31%) admitem ouvir às vezes e duas, ou seja, 15%, responderam afirmativamente.

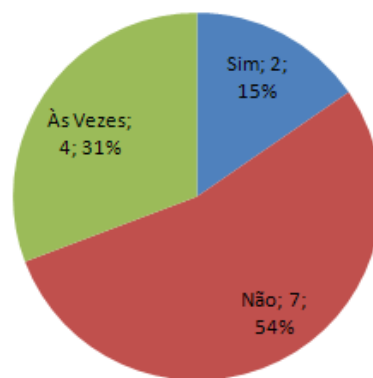


Gráfico 6 – Audição de histórias

Relativamente à afinidade da pessoa que conta as histórias, é a mãe a figura familiar que apresenta maior importância na leitura de histórias. É ela que geralmente conta a história. O pai e os avós também contam histórias à criança, embora em menor número.

Outro elemento a considerar é, sem dúvida, o material disponível e ao qual a criança poderá ter acesso.

O computador “Magalhães” é um dos materiais referidos, mas nós sabemos como é que tem sido usado. Este tem funcionado mais como brinquedo para os pais e crianças do que, propriamente, como instrumento de trabalho.

Os livros referidos pelas crianças, no nosso entender, poucas vezes têm sido utilizados, pois, quando se pergunta “A mãe/tu leu/leste o livro da biblioteca?”, alguns meninos com mais dificuldades e de meio cultural mais baixo respondem “Não”. Os livros regressam à biblioteca, na quinzena seguinte, sem que a criança os tenha lido ou alguém do seu agregado familiar. No que se refere à pergunta se a criança costuma receber livros como presente e se gosta dele, a maioria respondeu que costuma receber livros como presente e que não gosta desse presente.

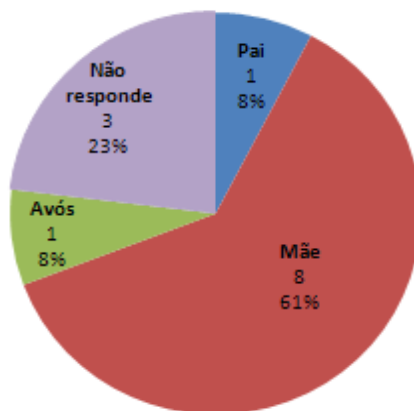


Gráfico 7 - Pessoa que conta a história

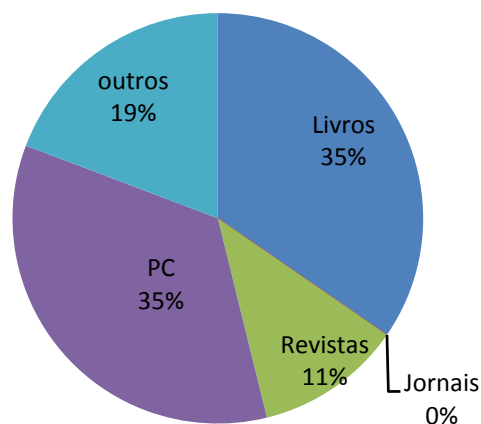
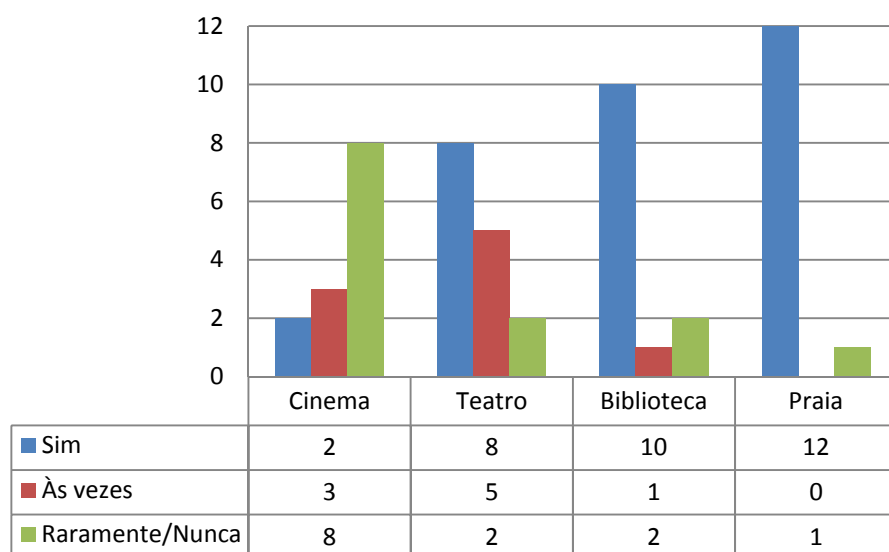


Gráfico 8 - Material disponível em casa.



Em relação à ocupação dos tempos livres e da sua participação em actividades culturais, pode-se verificar o seguinte:



**Gráfico 9 - Actividades Culturais**

Podemos constatar que a maioria destas crianças nunca foi ao cinema (8 crianças). Em relação ao teatro regista-se um maior número de crianças com resposta afirmativa (8), uma vez que as crianças incluíram as peças de teatro, na Biblioteca Municipal e pequenas peças de teatro amador proporcionadas pelo Ciclo de Teatro Amador da Câmara Municipal de Cantanhede, nas várias localidades, e que são gratuitas.

Em relação à biblioteca, as crianças fizeram referência à biblioteca itinerante que se desloca à escola, quinzenalmente, com o objectivo de requisitarem livros para lerem em casa.

No ponto que se refere à ocupação em férias, é sem dúvida a praia o local escolhido pelas famílias destes alunos. Temos ainda a referir que é a mãe a pessoa que ajuda a criança quando esta tem dúvidas e que a maioria das crianças estuda na cozinha, enquanto a mãe prepara a refeição.

## 5.2. Resultados da análise dos trabalhos

Depois de analisados alguns trabalhos, podemos concluir que o meio sociocultural tem influência no tipo de escrita da criança. De modo a tentar mostrar esses efeitos, seleccionámos alguns trabalhos, dos quais passaremos a apresentar os resultados.

Subdividimos as crianças em dois grupos: crianças de meio sociocultural baixo (fazem parte de um agregado familiar em que só o pai tem emprego e as habilitações literárias vão do 1.º ciclo ao 2.º ciclo) e crianças de meio sociocultural médio (fazem parte de um agregado familiar em que ambos os pais têm um emprego emancipado e as habilitações literárias vão do 3.º ciclo ao secundário).

Passamos, agora, à tabela n.º 4 onde registámos os resultados de três trabalhos apresentados pelos respectivos alunos.

**Tabela 4 - Resultado dos trabalhos dos alunos (1.º, 2.º e 3.º)**

		Caça ao Erro 1			Caça ao Erro 2			Carta		
Grupo	Criança	Descobriu	Emendou	Frases	Descobriu	Emendou	Frases	Normas	Ortografia	Ideias
Médio	1	7	7	4	7	5	3	6	5	B
	2	7	7	4	6	5	3	6	4	S
	3	5	4	4	6	5	3	6	4	B
	4	5	5	4	6	3	3	6	3	B
	Média	6	5,75	4	6,25	4,5	3	6	4	B
Baixo	5	2	2	2	3	0	1	6	2	S
	6	3	2	1	4	2	2	6	2	S
	7	4	3	3	4	3	2	6	2	S
	8	4	4	3	3	2	2	6	2	S
	9	3	3	3	4	2	2	6	2	S
	10	3	3	2	3	2	2	6	2	S
	Média	3,1	2,8	2,3	3,5	1,8	1,8	6	2	S

No 1.º trabalho, “Caça ao erro”, a criança tinha como tarefa descobrir sete palavras erradas, emendá-las e, por fim, escrever quatro frases aplicando as palavras descobertas. Observando a tabela dos resultados, verifica-se melhores resultados nas crianças com meio sociocultural médio. A criança descobriu em média seis palavras, emendou uma média de 5,75 e conseguiu escrever quatro frases. Em contrapartida, as crianças do grupo com meio sociocultural baixo descobriram, em média 3,1 palavras, emendaram 2,8 e construíram 2,3 frases.

No 2.º trabalho, também de “Caça ao erro”, a criança tinha de descobrir novamente sete palavras, emendá-las e, de seguida, escrever três frases aplicando três dessas palavras. Continuámos a verificar um melhor desempenho por parte das crianças de meio sociocultural médio, conforme se pode verificar na nossa tabela (descobriram 6,25/3,5, emendaram 4,5/1,8 e na aplicação na frase 3/1,8). O desempenho do grupo do meio sociocultural médio foi sempre superior.

Passando ao 3.º trabalho, “Carta a um amigo”, a criança tinha de aplicar as normas da carta (local, data, saudação, corpo da carta, despedida e assinatura), redigir com correcção ortográfica, pontuação, acentuação e traduzindo correctamente as ideias.

Em relação à aplicação das normas da carta, podemos verificar que todas as crianças responderam correctamente. No que diz respeito à correcção ortográfica, acentuação e pontuação, verifica-se um maior número de erros nas crianças de meio sociocultural baixo.

Em relação à imaginação e organização das ideias, também se verifica um melhor desempenho por parte das crianças do meio sociocultural médio.

Passamos, de seguida, a outro tipo de trabalho: composição “As minhas férias”; reconto de uma história, “Macacos de imitação”; e trabalho de escrita criativa.

**Tabela 5 - Resultados do 4.º trabalho das crianças**

		<b>As minhas férias</b>				
grupo		Construção frásica	Ortografia	Sequência lógica	Respeito pelo tema	Criatividade
Médio	1	4	3	4	5	4
	2	4	3	4	5	4
	3	4	3	4	5	4
	4	3	3	4	5	4
	Média	3,75	3	4	5	4
Baixo	5	3	3	3	5	3
	6	2	2	3	5	3
	7	3	2	3	5	4
	8	2	3	2	5	3
	9	3	2	3	5	3
	10	2	2	3	5	3
	Média	2,5	2,3	2,8	5	3,1

Este trabalho estava dividido em cinco itens e cada um valia cinco pontos. Pela análise desta tabela, podemos verificar que, a nível da construção frásica e da ortografia, o grupo pertencente ao meio sociocultural baixo apresenta uma média entre 2,3 e 2,5. Em contrapartida, o outro grupo apresenta uma média entre 3 e 3,75 pontos. No segundo ponto, ortografia, verifica-se a mesma situação; um nível um pouco superior de desempenho por parte do grupo de meio sociocultural médio. Só verificamos um empate de pontuação, no que refere ao tema, uma vez que todos falaram do Natal e das prendas que receberam. Nos restantes itens regista-se uma melhor pontuação nos trabalhos realizados pelo grupo de meio sociocultural médio.

**Tabela 6 - Resultados dos 5.º e 6.º trabalhos das crianças**

		<b>O reconto “Os macacos de imitação”</b>			<b>Escrita criativa</b>			
<b>Grupo</b>		<b>Construção frásica</b>	<b>Ortografia</b>	<b>Sequência lógica</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Ortografia</b>	<b>Criatividade</b>	<b>Sequência lógica</b>
<b>Médio</b>	1	4	5	5	5	5	5	5
	2	3	4	5	3	4	4	4
	3	3	3	5	4	3	4	4
	4	4	3	5	3	3	3	3
	Média	3,5	3,75	5	3,75	3,75	4	4
<b>Baixo</b>	5	2	3	5	2	3	2	3
	6	2	3	5	3	2	3	2
	7	2	2	5	2	3	3	2
	8	2	3	5	3	3	2	2
	9	2	2	5	2	2	3	3
	10	2	3	5	3	2	3	3
	Média	2	2,6	5	2,5	2,5	2,6	2,5

Neste trabalho “Os macacos de imitação”- reconto da história ouvida, apuramos que o grupo de meio sociocultural médio apresenta um nível de desempenho superior, em especial nos itens “construção frásica e ortografia”. No terceiro item, “sequência lógica”, todos apresentaram um bom desempenho. Devemos atender ao facto de se tratar do reconto de um história ouvida e recontada pelos alunos e professora e que esta era simples e pequena.

Por fim, e passando à análise do último trabalho, “Escrita criativa”, tendo por base a imagem da capa do livro “Desanda cacete” de Alice Vieira e o título do mesmo, os alunos tinham de dar largas à sua imaginação e construir um pequeno texto. Após a análise dos vários trabalhos, continuamos a verificar que os alunos pertencentes ao meio sociocultural médio apresentam um nível de desempenho superior, comparando com os resultados obtidos pelos alunos do grupo sociocultural baixo, que apresentam menos criatividade para criar a história, dificuldade em dar uma sequência lógica aos acontecimentos, mais erros ortográficos e, por vezes, construções frásicas pouco correctas.

## Capítulo VI – Discussão dos dados

### 6.1. Inquérito e questionário aos alunos

Tabela 7 - Meio sociocultural médio (grupo 1)

Aluno	Habilitações	Profissão
<b>Pai</b>	9.º ano	vigilante
<b>Mãe</b>	12.º ano	assistente operacional
<b>Pai</b>	12.º ano	motorista
<b>Mãe</b>	12.º ano	assistente de acção directa

Aluno	Habilitações	Profissão
<b>Pai</b>	9.º ano	motorista
<b>Mãe</b>	9.º ano	empregada fabril
<b>Pai</b>	6.º ano	marceneiro
<b>Mãe</b>	6.º ano	costureira

Tabela 8 - Meio sociocultural baixo (grupo 2)

Aluno	Habilitações	Profissão
<b>Pai</b>	4.ª classe	desempregado
<b>Mãe</b>	4.ª classe	doméstica
<b>Pai</b>	6.ª classe	pedreiro
<b>Mãe</b>	6.º ano	doméstica
<b>Pai</b>	6.º ano	distribuidor
<b>Mãe</b>	6.º ano	doméstica

Aluno	Habilitações	Profissão
<b>Pai</b>	6.º ano	agricultor
<b>Mãe</b>	6.º ano	doméstica
<b>Pai</b>	6.º ano	reformado
<b>Mãe</b>	6.º ano	comerciante
<b>Pai</b>	6.º ano	motorista
<b>Mãe</b>	6.º ano	desempregada

Pela análise que fazemos às tabelas 7 e 8 onde constam as habilitações dos pais e respectivas profissões, concluímos que esta turma, na sua globalidade, tem um nível social e cultural muito baixo, não havendo uma diferença significativa entre os níveis culturais, económico e sociais das várias famílias. No entanto, podemos considerar na turma, 2 grupos de crianças: umas oriundas de um meio sociocultural baixo, em que só o pai tem emprego e as habilitações literárias vão do 1.º ao 2.º ciclo; e outras, de um meio sociocultural um pouco superior; em que pai e mãe têm emprego e as habilitações literárias vão do 3.º ciclo ao secundário (gráfico 4). Nesta turma, não podemos considerar meio sociocultural alto, uma vez que não se regista nenhuma mãe ou pai com curso superior ou com um

emprego que aufera no final do mês um ordenado elevado. Grande parte destas crianças tem subsídios para livros e almoço (dos 13 alunos, 10 têm subsídio para a aquisição de livros/material escolar e não pagam almoço ou pagam 50% do seu valor).

Reflectindo sobre as relações entre o desenvolvimento das competências de escrita e o contexto sociocultural, consideramos que as habilitações dos pais são uma variável importante, assim como a sua profissão e a idade. As habilitações académicas mais elevadas poderão corresponder a um nível mais elaborado de linguagem por parte dos pais, o qual poderá servir de modelo à criança e influenciar a sua linguagem oral e, por conseguinte, a sua escrita.

Os dados comprovam existir influência do nível sociocultural em relação ao domínio da literacia. Algumas famílias de nível sociocultural baixo lêem menos para os seus filhos e compram menos livros. Nas famílias onde os pais lêem para os filhos, as crianças entram para a escola preparadas para se tornarem leitoras, sabendo para que serve a escrita e como os livros funcionam.

Inserido nesta lógica, o presente estudo revela que as crianças que pertencem ao meio sociocultural considerado médio, lêem mais histórias comparativamente às crianças de meio sociocultural mais baixo. E a mãe é, sem dúvida, a pessoa que tem a tarefa de contar as histórias.

A idade pode ter influência no tipo de mentalidade e capacidade de ajuda a prestar aos filhos. E, neste ponto, não podemos considerar que os pais não possam ajudar os filhos, uma vez que são relativamente jovens. (gráfico 5)

Em relação à profissão exercida pelos pais, verificamos que estes exercem uma profissão mais manual, sem exigência de formação. Por esta razão, os filhos não vêem os pais a ler, a escrever, ou até a trabalhar no computador. E como percebemos, o exemplo é uma grande motivação para a criança.

A aprendizagem da escrita é, reconhecidamente, um processo lento e longo e a sua proficiência depende do treino sistemático e constante. Neste estudo, verificamos diferenças ambientais que implicam diferentes exposições com

materiais impressos, ao longo da vida da criança. A criança não mexe e não vê os pais mexerem.

É sabido que maus leitores/escritores apresentam défices de linguagem, essencialmente ao nível da organização frásica, ortografia, sequência de ideias e criatividade. Neste estudo também verificámos que estas crianças não frequentam locais que lhes possam proporcionar novos conhecimentos ou despertar novas aprendizagens (gráfico 9). As suas férias também não são passadas em locais onde aprendam e convivam com ambientes diferentes e enriquecedores a nível de novos conhecimentos.

Confirmámos, também, que as crianças de meio sociocultural considerado baixo apresentam uma linguagem pobre. A oralidade destas crianças mostra-se com bastantes lacunas, vocabulário simples e pobre e, ao transcreverem para o papel, utilizam a oralidade e como tal apresentam muitos erros de grafia (“tava” em vez de “estava”, tábem/ está bem, opé/ao pé, temos/estamos ...)

Ao nível das expectativas futuras, estas não são altas, tendo a maioria referido profissões mais viradas para o trabalho manual e prático deixando de lado as profissões que implicam mais estudo e dedicação à escola.

No que diz respeito ao material disponível em casa e ao qual a criança tem acesso, verificamos o computador Magalhães porque este foi oferecido, algumas revistas e poucos livros. Este material foi referido pelos pais e pelas crianças, mas nós sabemos que estas crianças pouco investigam ou pesquisam (gráfico 8).

## **6.2. Análise de alguns trabalhos realizados pelos alunos**

Os resultados dos trabalhos apresentados podem parecer pouco significativos porque trabalhámos uma amostra um pouco restrita que partilha um meio um pouco parecido e que apresenta um grau de dificuldade aproximado. Mesmo assim, pela análise feita aos trabalhos realizados, constatamos que os vários alunos da turma apresentam um grau de dificuldade diferente. Alguns textos apresentam bastantes erros ortográficos, erros ao nível da pontuação e da



construção frásica, sequência de ideias, já não falando da caligrafia irregular e por vezes ilegível.

Por sua vez, esses mesmos textos revelam falta de criatividade e de imaginação. A grande maioria não aplica expressões sinónimas e variadas, iniciando as frases sempre com as mesmas expressões. Algumas composições são simplesmente um conjunto de frases sem ligação entre si.

Neste estudo, verificámos a inexistência de comportamentos metalinguísticos para que as crianças consigam corrigir erros observados em textos que lhes foram apresentados, ou nas suas próprias construções orais ou escritas. Quando apresentámos textos com erros - “Caça ao erro” - para que as crianças os identificassem e seguidamente os tentassem corrigir, alguns demonstraram grandes dificuldades, não conseguindo identificar os vocábulos errados. E, por vezes, o que aconteceu é que assinalavam como erro a palavra certa. Quando se lhes pedia uma explicação, em relação à justificação para se escrever de uma forma e não de outra, não sabiam explicar a regra da ortografia presente naquela situação.

Este tipo de dificuldade verifica-se na criança que realmente tem uma família com um nível sociocultural mais baixo, onde os pais não lêem, não escrevem, não os ajudam na resolução dos trabalhos, não os despertam para a escrita através do seu exemplo e da compra de material (livros, revistas, jogos pedagógicos...), que os ajudem a aumentar o seu vocabulário e a sua motivação. Muitos destes alunos, poucas vezes, ou nunca, assistiram a espectáculos culturais, como o teatro, o cinema, e a sessões para crianças, na biblioteca.

Os alunos que, pelo contrário, têm acesso a algum deste tipo de actividades e que em casa têm um ambiente propício para a escrita, onde os pais se sentam e ajudam, colaboram em pesquisas, adquirem material como livros, jornais e revistas, onde os próprios pais estudam para se valorizarem a nível pessoal e profissional, estas crianças mostram-se mais dispostas para a aprendizagem.

É de salientar a disponibilidade e o interesse dos pais pela vida escolar dos filhos e a sua relação com a aprendizagem. Nesta turma, as mães com algumas

habilitações literárias mostram-se interessadas e deslocam-se à escola para tirarem pequenas dúvidas para, assim, ajudarem os seus filhos, em casa. Outras, ainda, procuram tipos de histórias e livros de fichas que devem comprar, estando, por isso, já despertas para o facto de que o contar histórias ajuda bastante a escrita. Reconhecem o erro cometido, pois quando os filhos eram pequenos não lhes contaram histórias. As mães com poucas habilitações não colocam dúvidas e não procuram nada, porque não sentem necessidade.

Devemos tomar em especial atenção que estas crianças já se encontram no 3.º e no 4.º ano de escolaridade e tem sido feito um grande esforço, na escola, para se tentar superar algumas dificuldades da escrita e inculcar-lhes o gosto pela mesma. Este trabalho tem sido feito de modo conjunto, chamando à atenção dos pais para a necessidade de colaborarem com a escola e tendo realizado inicialmente muitos trabalhos colectivos e a pares partindo, depois, para o trabalho individual.

Reconhece-se que ainda não está tudo feito, tendo nós de continuar esta nossa luta conjunta para que, lentamente, a escrita passe a fazer parte das tarefas que as crianças sintam prazer de realizar.



## **Capítulo VII - Conclusões do estudo**

Apesar de reconhecermos as limitações deste trabalho, particularmente no que se refere à população da amostra e aos limites temporais em que decorreu (um ano lectivo), julgamos que os dados de que dispomos neste momento são indicadores e encorajadores para fazer repensar as nossas práticas e desculpar as falhas apresentadas, por algumas das nossas crianças.

A análise que efectuámos permitiu examinar e perceber melhor o modo como a escrita é complexa e difícil para algumas crianças, e permitiu depreender algumas implicações que essas dificuldades podem trazer no percurso escolar e social dessas crianças.

Terminado este estudo, e pela investigação teórica e pela análise feita aos inquéritos, questionários e, ainda, a alguns trabalhos, concluímos que as crianças de meio sociocultural baixo apresentam mais dificuldades no seu desempenho escrito, comparativamente com crianças de um meio mais favorecido, confirmando-se, deste modo, as hipóteses inicialmente levantadas.

Temos de realçar, assim, a importância que o meio sociocultural assume no processo de aprendizagem da escrita. Dentro das variáveis socioculturais, destaca-se a influência do contexto histórico-cultural da própria sociedade, ambiente sociocultural mais próximo (família) e o ambiente da própria escola.

As práticas sociais da escrita e da leitura transcendem os limites da escola assim como precedem o ingresso da criança no ensino formal. Nesta perspectiva, sabemos que a criança inicia o seu processo de alfabetização através de actividades da sua vida quotidiana, a partir do uso de materiais escritos e figurativos, disponíveis em casa e no seu meio.

Assim, o contexto familiar constitui um factor importante para favorecer o desenvolvimento de habilidades iniciais para a leitura e a escrita. Além dos recursos económicos e culturais, outros ao nível familiar podem contribuir para as dificuldades, como a capacidade de lidar com a entrada na escola, o envolvimento dos pais e as perspectivas do futuro da criança, entre outros, afectam directamente

o seu processo de aprendizagem. Com este trabalho, verificamos que os encarregados de educação dão valor à escola e tentam que esta ajude os seus filhos, tendo uma perspectiva de futuro bastante positiva. O mesmo acontece em relação às crianças. Quando, no inquérito, lhes perguntávamos se a escola era importante, todos responderam afirmativamente. Ao nível de um futuro mais longínquo sobre a profissão que queriam ter, grande parte respondeu profissões de acordo com as suas vivências, como polícia, cabeleireira, marceneiro, camionista, agricultor e até enfermeira, talvez por influência de familiares um pouco mais afastados.

O número de crianças com dificuldades, em especial na leitura/escrita, parece estar a aumentar. É necessário um maior envolvimento dos pais, principalmente junto das crianças de meio sociocultural mais baixo, mas é, igualmente, importante rever a acção educacional.

Atendendo às mudanças motivadas pelo ensino obrigatório, aumento de alunos por turma, redução de professores de apoio, pouco material que desperte o aluno, o fracasso escolar também pode ser resultado de uma acção educacional inadequada. Na escola, há que ter em conta a existência de crianças oriundas de ambientes socioculturais diferentes e com poucos conhecimentos quando chegam ao ensino formal. O professor tem de estar preparado para lidar com esta diversidade e tentar diminuir, ao máximo, essas diferenças.

É papel da escola lançar desafios que desenvolvam as competências linguísticas para que, ao entrarem no mundo da escrita, as crianças consigam avançar com o máximo de sucesso. É de extrema importância que o professor esteja desperto para esta problemática e, caso veja que há necessidade, implementar mais actividades que desenvolvam determinadas competências que ainda não foram adquiridas. Caso haja possibilidade, deve sinalizar as crianças que revelem mais dificuldade, para o professor de Apoio, de modo a que recebem um ensino mais individualizado e direccionado às suas dificuldades.

É fundamental que a criança participe na aula contando histórias, relatando vivências e, também, que seja capaz de ouvir e compreender diferentes tipos de

relatos. É também importante que possua um bom vocabulário. Para que a criança adquira e apreenda o mecanismo de conversão fonema/grafema ou vice-versa, é de extrema importância o reconhecimento e produção de palavras, fazendo exercícios de segmentação, para desenvolver a capacidade de perceber as unidades que compõem a palavra. São importantes os trabalhos com rimas, poesias, trava-línguas, canções, jogos de palavras, isolamento do fonema inicial ou final da palavra, troca de fonemas numa sílaba e escrita de textos com temas contextualizados e do gosto da criança, etc.

Podemos afirmar que este trabalho nos ajudou, acima de tudo, a aprofundar conhecimentos no âmbito da abordagem à escrita e suas dificuldades e, simultaneamente, a compreender o papel da família e do meio sociocultural envolvente. Estes conhecimentos irão contribuir para melhorar o nosso desempenho profissional.

Por fim, gostaríamos de salientar que o segredo do sucesso é conseguir reunir todos os intervenientes do processo educativo - a criança, a família e a escola - para que haja entreaajuda, com um objectivo comum: ajudar todas as crianças, mas em especial, aquelas que pertencem a um meio sociocultural mais baixo, uma vez que é impossível alterar o mundo, o estatuto social e cultural da criança ou as mentalidades.



## Bibliografia

- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Edições ASA.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Coleção Saber mais.
- Bee, H. L. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Capovilla, A., & Capovilla, F. (1999). *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fónica*. São Paulo: Memmon.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreiro, E. (1990). *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, I., & Castro, S. L. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Macedo, R. M. (1994). *A família diante das dificuldades de aprendizagem escolar dos seus filhos*. São Paulo: Petrópolis.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto superior de psicologia aplicada.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1989). *Alfabetização e desenvolvimento da escrita*. Lisboa: Movimento da escola moderna.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marturano, E. M. (1998). *Ambiente familiar e aprendizagem escolar*. Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do ME.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa - Coleção Horizontes da Didática.



- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA - Colecção práticas pedagógicas.
- Sousa-Lopes, M. C. (2000). A leitura e a escrita: processos e fases na sua aquisição. In *Sonhar VII* (pp. 49-61). Braga: APPACDM.
- Vigotsky, L. S. (1987). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

# *Anexos*



# Anexo 1 - Trabalhos das Crianças

## Trabalho nº1-Criança 1



Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva  
Cantanhede

Escrita a brincar

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 2010/11/26

Ano de escolaridade 4º 1

1. Lê o texto atentamente.

2. Vais fazer o jogo "Caça ao erro".

Neste texto há sete palavras escritas com erro.



3. Descobre essas palavras. Sublinha-as.

Era uma vez um peixe vermelho. E era uma vez um acuário. Um acuário grande, pousado numa mesa cumprida, ao canto de uma sala. Era aí que um menino passava oras, de olhos perdidos nos seixos, nas conchas, nos habitantes daquele lago em miniatura.

É que lá dentro viviam outros peixes. Eram três e de cor azul. Mas todos invejavam o vermelho, cujas barbatanas flutuavam na água, como pequenas chamas de seda.

Pedro Mèsseder, O Aquário, Deriva Editores, 2004 (excerto)

4. Escreve correctamente as palavras que sublinhaste.

vermelho \_\_\_\_\_ horas \_\_\_\_\_  
acuário \_\_\_\_\_  
cumprida \_\_\_\_\_ conchas \_\_\_\_\_

5. Escreve três frases, no mínimo, em que utilizes as palavras do exercício anterior.

O aquário é cumprido.  
Ele estava horas a olhar para os peixes.  
Um peixe era vermelho.

Trabalho nº1- criança 5



Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva  
Cantanhede

Escrita a brincar

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 2020/11/26

Ano de escolaridade 4º ano

1. Lê o texto atentamente.

2. Vais fazer o jogo "Caça ao erro".

Neste texto há sete palavras escritas com erro.



3. Descobre essas palavras. Sublinha-as.

Era uma vez um peixe vermelho. E era uma vez um acuário. Um acuário grande, pousado numa mesa cumprida, ao canto de uma sala. Era aí que um menino passava oras, de olhos perdidos nos seixos, nas conxas, nos habitantes daquele lago em miniatura.

É que lá dentro viviam outros peixes. Eram três e de cor azul. Mas todos invejavam o vermelho, cujas barbatanas flutuavam na água, como pequenas chamas de seda.

Pedro Méseder, O Aquário, Deriva Editores, 2004 (excerto)

4. Escreve correctamente as palavras que sublinhaste.

lá

cumprida

vermelho

do

seixos

5. Escreve três frases, no mínimo, em que utilizes as palavras do exercício anterior.

Ele que era lá.

O palhaço tinha o nariz vermelho.

O rei está na festa.

Trabalho nº 2 – criança1



Direcção Regional de Educação do Centro



Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva  
Cantanhede

### Caça ao erro

1. Lê este texto atentamente.
2. Vais fazer o jogo "Caça ao erro".  
Neste texto, há sete palavras escritas com erro.
3. Descobre essas palavras. Sublinha-as.



Era uma ves uma istória que se sentia só na vida. Não tinha ningém com quem conversar, não conhecia nem príncipes nem princesas, nunca tinha ido pasear pela floresta, não sabia nada de mágicas nem de maravilhas, e, por muito que custe a acreditar, nunca tinha viajado de foguetam ou de sonho.

Passava os dias sentada junto de uma triste lareira há muito apagada, dentro de uma casa grande e velha.

Alguém a devia ter trazido para ali, por engano, ali a tendo deixado por puro esquesimento.

Maria Alberta Meneses, Histórias de tempo vem, desabrochar, 1998 (excerto)

4. Escreve correctamente as palavras que sublinhaste.

<u>foguetão</u>	<u>ninguém</u>
<u>pasear</u>	<u>esquecimento</u>
<u>ves</u>	<u>princesas</u>
<u>histórias</u>	

5. Escreve quatro frases em que utilizes as palavras do exercício anterior.

O foguetão é verde.  
Eu vou passear de vez em quando  
quando tem esquecimento.  
da história das princesas.

## Trabalho nº 2 .-criança 5



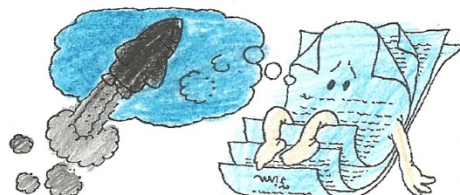
Direção Regional de Educação do Centro



Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva  
Cantanhede

### Caça ao erro

1. Lê este texto atentamente.
2. Vais fazer o jogo "Caça ao erro".  
Neste texto, há sete palavras escritas com erro.
3. Descobre essas palavras. Sublinha-as.



Era uma ves uma istória que se sentia só na vida. Não tinha ninguém com quem conversar, não conhecia nem príncipes nem princezas, nunca tinha ido passear pela floresta, não sabia nada de mágicas nem de maravilhas, e, por muito que custe a acreditar, nunca tinha viajado de foguetam ou de sonho.

Passava os dias sentada junto de uma triste lareira há muito apagada, dentro de uma casa grande e velha.

Alguém a devia ter trazido para ali, por engano, ali a tendo deixado por puro esquecimento.

Maria Alberta Meneses, Histórias de tempo vem, desabrochar, 1998 (excerto)

4. Escreve correctamente as palavras que sublinhaste.

<u>história</u>	<u>apagada</u>
<u>princezas</u>	<u>tendo</u>
<u>mágicas</u>	<u>puro</u>
<u>foguetam</u>	

5. Escreve quatro frases em que utilizes as palavras do exercício anterior.

O foguetam da ta fogo.  
O Rafael e mágico  
O ruído de uma história  
O João gois tem uma princeza



## Trabalho nº 3- criança 1



Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva  
Cantanhede

## Ficha de trabalho

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 27/01/11

Ano de escolaridade: 4º

Neste espaço, vais escrever uma carta a um amigo(a) à tua escolha.

Condinbã, 27 de janeiro de 2011.

Olá Mariana!  
Olha estou com muitas saudades  
tuas!

-Estás boa?  
As notas são boas?

Olha, e os namorados. Há algum?  
Olha, aqui na minha escola,  
vai-se mais ou menos.

Os notas têm que subir mais  
um pouco. Porque a professora diz  
que eu posso atentar todas as per-  
guntas!

Estou ansiosa para chegar o ve-  
nã e a professora dizer que eu  
passsei. E também para ir para a  
praia

Adores e até a próxima  
joana Filipa Trancoso Monteiro



Trabalho nº3 – criança 5



Direção Regional de Educação do Centro



Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva  
Cantanhede

Ficha de trabalho

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 28 / 01 / 2014

Ano de escolaridade: 4º

Neste espaço, vais escrever uma carta a um amigo(a) à tua escolha.

~~Carta~~  
Cantanhede, 27 de janeiro de 2014  
~~Para Guilherme Machado~~  
Olá Guilherme M.  
Gostei mais as tuas aulas.  
Tiveste alguma negativa?  
Olá eu e os meus colegas estamos mais  
na Matemática.  
A professora agora está a ensinar na matemática  
Olá e tu tas sem em tudo.  
Eu e os meus colegas na Língua Portuguesa estamos  
melhores.  
Eu só não tive nenhuma negativa ou tu tens  
contigo.  
Eu sou mesmo com um fazendeiro.  
Ades até ao ano  
\_\_\_\_\_

## Trabalho nº4- criança 1



Direção Regional de Educação do Centro

Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva  
Cantanhede

## Ficha de trabalho

Nome: \_\_\_\_\_

Data: 5 / 1 / 11

Ano de escolaridade: 4 ano

Neste espaço, vai contar-nos onde e como passaste as tuas férias de Natal, incluindo a Noite de Natal e a Passagem de Ano. Podes falar-nos também das prendas do Pai Natal.

As minhas férias de Natal  
 Eu na noite de Natal, fui para casa da minha avó. E a passagem de ano, também. E o ano novo, fui para casa da minha tia festejar os anos do meu primo Bruno. A minha mãe e o meu pai deram-me o jogo do Hugo e a play station 2. A minha vizinha deu-me uma caixa de ferreres e moncheries. O meu padrinho deu-me 15€ e 3 jogos para a play station 2. A vizinha da minha avó deu-me 10€. A minha prima deu-me rebuçados e a minha madrinha deu-me ferreres e um telemóvel. E o barbeiro deu-me um pijama polar e a minha tia São deu-me uma camisola de gola alta. A minha tia Lila deu-me um pijama. A minha avó materna deu-me 40 euros e umas meias-calças. A minha avó paterna deu-me o magalhães arranjado. E na consoada comi bacalhão e no Natal comi ovelha. E foi assim que eu passei as minhas férias de Natal.



Ano de escolaridade: 4<sup>o</sup>

~~de manhã~~ das minhas férias

8 depois abri as frendas, a da minha mãe foi melhor a do meu pai foi chocador, da minha foi luzes e uma cascador, da minha ~~est~~ foi o carro da polícia com o cadar, do meu tio um sife, do meu avô pai 3 E de uma amiga da minha mãe foi um casaco,

8 no dia seguinte foi aos anos da mãe da minha madrinha



## Trabalho nº 5 – criança 1

## Ficha de trabalho

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 2011/03/12

Ano de escolaridade: 4.º

Neste espaço, vai contar-nos a história que acabaste de ouvir:

Macacos de imitação

Era uma vez, um senhor que vendia gorros vermelhos.

Um dia, de Verão, a fazer a travessia do deserto, em África. Como estava muito calor decidiu parar à sombra de uma árvore.

Abriu a mala onde tinha os gorros, e colocou uma na cabeça. Deitou a mala ao seu lado, e adormeceu.

Passado algumas horas, acordou. E quando pegou na mala para seguir viagem reparou que estava muito leve.

Abriu a mala, e viu que estava vazia. Efflito pôs-se a gritar:

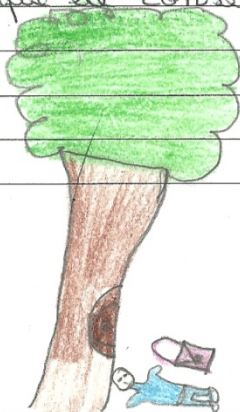
- Socorro! Socorro! Fui roubado! Quem foi o ladrão?

Olhou para cima, e viu que ~~estava vazia~~ <sup>estava repleta</sup> a árvore estava repleta de macacos. E cada macaco com um gorro vermelho. E pensou cá para consigo:

- Como é que eu vou conseguir tirar-lhes os gorros?

Jogou o gorro que trazia na cabeça, e como os macacos eram macacos de imitação, imitaram-no.

E foi assim que ele conseguiu recuperar os gorros.



Trabalho nº 5 – criança 5

Ficha de trabalho

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 2011/03/18

Ano de escolaridade: 4º

Neste espaço, vai contar-nos a história que acabaste de ouvir:

Macacos de imitação

Era uma vez, um homem que vendia barretes encarnados.

Um tarde de Verão andou a dar um passeio em África e disse:

- Esta calor vou dormir aqui deste tronco e o homem fez a mala apê do.

Ele fez o barrete na cabeça e disse: - É melhor fazer o barrete na cabeça antes que entre algum raio de sol e me castife.

Passado algumas horas o homem lá continuar o seu caminho que pegou na mala e viu que estava vazia.

Ele pensou assim:

Sera que me roubaram os barretes?

O homem abriu a mala e não tinha nada.

O homem disse:

Ai a minha vida está desgraçada.

O homem abriu para cima e viu que os macacos com os seus barretes.

O homem jogou o barrete ao chão e eles fizeram as mesmas coisa.

- É foi assim que o homem recuperou os barretes.



"Precisa-se de empregados."

Toda a gente se inscreveu.

No dia seguinte, levantou-se às 6 da manhã e foi para a loja escolher os empregados. Escolheu o Manuel, a Rita, o Paul e a Paula.

Passados 5 dias, estavam de mão à obra. No primeiro dia a máquina enroscou com um cacete ~~de~~ e toda a gente dizia:

- Desanda cacete! Desanda cacete!

O cacete desandou e o Carlos e os seus empregados continuaram a trabalhar. E foi assim que se formou a primeira loja de cacetes.



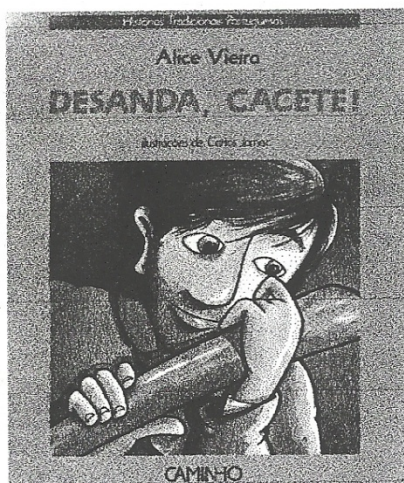
## Trabalho nº 6 – criança 5

Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva

E.B.1 Cordinhã

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 2011 / 03 / 28

Conta uma pequena história, com base nas imagens e no título.



Foi uma vez um homem que gostava  
de cacete e um dia o cacete disse:

- O homem tu não paras de comer  
cacete:

- Eu não paro de comer cacete porque  
gosta de comer.

O homem foi jogar futebol e  
brou o cacete.

Quando acabou o futebol o  
homem era para ir embora para

casa e não viu o cacete.

O homem chorou por lhe terem roubado o cacete:

Quando viu um menino com o seu cacete de ficou  
tudo contente.

O homem disse para o menino:

- O menino tu tens o meu cacete.

É o menino disse:

- Este cacete é meu.

É o homem foi a correr para o menino lhe dar o cacete.

O homem disse para ele:

- Se não me dases esse cacete eu morria.

É o menino deu-lhe o cacete

O homem disse:



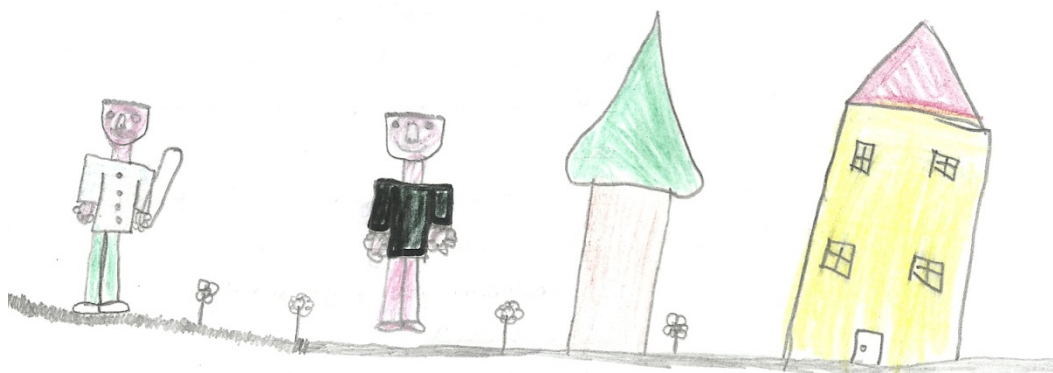
Tom da ~~de~~ e não comprou o que tu quiseres.

O menino foi a casa para ir comprar um carrão.

E o homem ficou com o seu carrão.

O homem nunca mais levou o carrão para lado nenhum.

Vitória Vitória acabou a História



**Anexo 2 - Inquérito aos alunos e encarregados de educação****AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARQUÊS DE MARIALVA****Escola de 1º CEB de Cordinhã****Inquérito aos alunos e encarregados de educação**

O presente inquérito destina-se exclusivamente aos encarregados de educação e o seu objectivo é obter dados individuais dos alunos e seus pais, tendo em vista a elaboração de um trabalho -Tese de Mestrado "As dificuldades da escrita e o meio sociocultural".

As respostas do inquérito serão de carácter estritamente confidencial e as informações que o constituem destinam-se apenas ao propósito da investigação. Não existem respostas erradas, apenas expressam a sua opinião.

Desde já o nosso muito obrigado pelo tempo dispensado e pela colaboração.

**Identificação do aluno:**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ sexo \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

**Antecedentes pessoais:**

O aluno frequentou o Jardim de Infância? Sim ☐ Não ☐

Quantos anos? \_\_\_\_\_

**Identificação dos pais e encarregados de educação:**

**Nome do pai:** \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

Profissão? \_\_\_\_\_

**Nome da mãe:** \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

Profissão? \_\_\_\_\_

**Valorização do livro e outros suportes de leitura e escrita:**

Costuma oferecer livros ao seu filho como presente de Natal ou presente de anos? Sim ☐ Não ☐ às vezes ☐

Em casa, existem outros livros além dos livros escolares? Sim ☐ não ☐

A criança pode mexer e ler esses livros? Sim ☐ Não ☐

Quem costuma ler ou contar histórias ao seu filho? Pai ☐ mãe ☐  
Avós ☐ outros ☐

**Valorização da escola e expectativas:**

Que importância atribui ao papel da escola e ao sucesso escolar do seu educando? Coloque uma cruz

Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
------------------	------------	------------------	-----------------

Onde estuda?

Quarto ☐ sala ☐ cozinha ☐ sala de estudo ☐ biblioteca ☐

Estuda sozinho? SIM ☐ Não ☐

Quem costuma ajudar o seu filho quando ele tem dúvidas e pede ajuda?

Pai ☐ Mãe ☐ Avós ☐ Outros ☐

Tem material de apoio em casa? Sim ☐ Não ☐

Qual?

Livros ☐ computador ☐ enciclopédias ☐ revistas ☐

Que expectativas tem para o futuro do seu filho?

---

Obrigada pela colaboração

Ébida Dórea

### Anexo 3 - Questionário aos alunos

#### QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Nome: \_\_\_\_\_ - Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. É costume em casa, alguém te contar ou ler histórias?

Sim ☐ não ☐ às vezes ☐

2. E tu lêes livros de histórias, além daqueles que levas da biblioteca?

Sim ☐ não ☐ às vezes ☐

3. Além dos livros escolares, os teus pais oferecem-te outros livros pelo Natal ou pelo aniversário?

Sim ☐ não ☐ às vezes ☐

4. Se respondeste sim, diz o nome de alguns livros que tenhas recebido.

---

---

5. E tu gostas de receber como presente de anos ou de Natal, um livro?

Sim ☐ não ☐ às vezes ☐

6. Onde costumás ir quando estás de férias com os teus pais?

---

7. Costumas ir ao cinema?

Sim ☐ não ☐ às vezes ☐

7.1. E ao teatro? Sim ☐ não ☐ às vezes ☐

7.2. E à biblioteca? Sim ☐ não ☐ às vezes ☐

8. Achas que a escola é importante para ti?

---

---

9. Quando fores crescido o que é que queres ser?

---

---

Obrigada pela participação

A tua professora

Αιδα Ρόουα